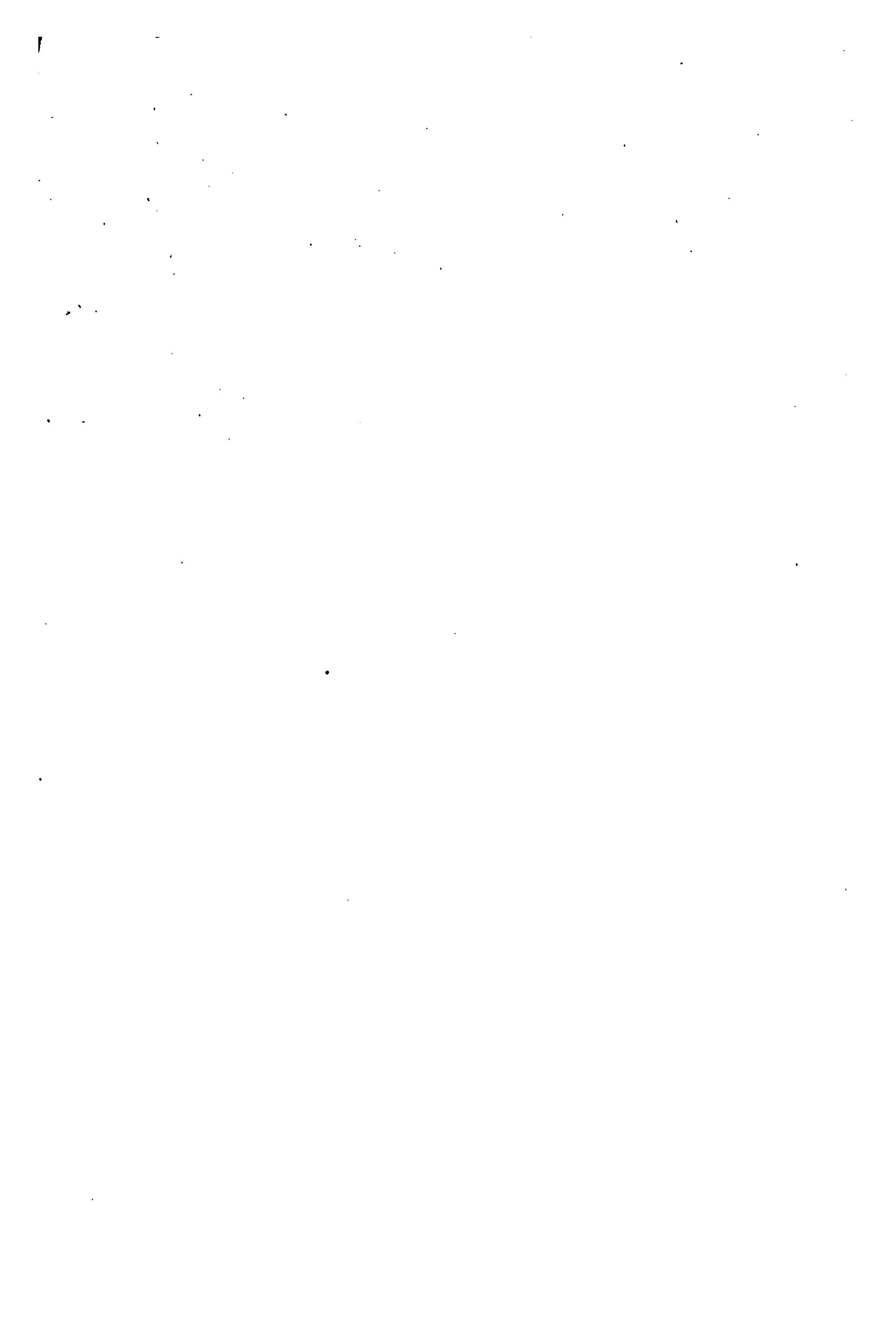


Sammlung Pädagogischer Abhandlungen.

Herausgegeben

von

Dr. O. Frick, und H. Meier,

Direktor der Franckeschen Stiftungen in Halle (Saale).

Direktor des Gymnasiums in Schleiz.

V.

Prof. Dr. Fr. Zange,

Gymnasialseminare und die pädagogische Ausbildung der Kandidaten des höheren Schulamts.

Halle a. S.,

Verlag der Buchhandlung des Waisenhauses.

1890.

Gymnasialseminare

und

die pädagogische Ausbildung der Kandidaten des höheren Schulamts.

Von

Prof. Dr. Fr. Zange,
Realgymnasial-Direktor.

Τὰ μὲν ὀπίσω ἐπιλανθανόμενος
τοῖς δὲ ἔμπροσθεν ἐπεκτεινόμενος
κατὰ σκοπὸν διώκω.

Halle a. S.,
Verlag der Buchhandlung des Waisenhauses.
1890.

Inhalt.



1. Das Bedürfnis.

Es ist hoch erfreulich, dafs in die nachgerade fieberhafte Bewegung, welche die Gemüter hinsichtlich der Reform des höheren Unterrichts ergriffen hat, allmählich etwas mehr Ruhe und Stetigkeit kommen zu wollen scheint. Es ist das Verdienst des Preufsischen Kultusministers, Herrn von Gossler, die hoch gehenden Wogen einigermafsen besänftigt zu haben; nicht mit einem Gewaltstreich, sondern mit der bekannten Rede, welche er am 6. März vorigen Jahres vor dem preufsischen Landtag gehalten hat, und welche beides offenbarte, erstlich, mit welcher Sorgfalt die höchste preufsische Schulbehörde alle Wünsche und Bestrebungen auf ihrem Gebiete beobachtet und prüft und zweitens, wie fest und sicher sie auf Grund solcher umfassenden Kenntnis und an der Hand klarer Grundsätze ihren Weg geht. Die Rede war eine That. Das kurze aber inhaltreiche Programm des Herrn Ministers zeigt allen Besonnenen klar und scharf den Weg, welchen die Entwicklung des höheren Schulwesens zunächst zu gehen hat, ehe an Weiteres gedacht werden kann: „Herstellung eines richtigen Verhältnisses der höheren Bildungsanstalten zur Einwohnerzahl; Verminderung der Anstalten; Beschränkung der Neugründungen; Bevorzugung von lateinlosen Schulen von kürzerer Unterrichtsdauer.“ Dies der Wegweiser für die oberste Schulleitung und Schulverwaltung. Und für die Schularbeit: „Ausbau der Lehrpläne; Verbesserung der Methode; bessere Ausbildung der Lehrer und gröfsere Hebung der Körperpflege.“ Hic Rhodus, hic salta!

Der Ausbau der Lehrpläne aber, die Verbesserung der Methode, ja zum Teil selbst die Hebung der Körperpflege hängen wesentlich ab von der besseren Ausbildung der Lehrer. Nur tüchtige Lehrer bringen

gute Lehrpläne, gute Methoden hervor; nur wenn es gilt den zukünftigen Lehrern die besten Wege zu zeigen, wird das Nachdenken der Begabten und Berufenen sich mit gröfserem Eifer der Revision der Lehrpläne und der Besserung der Lehrmethode zuwenden und Brauchbares, Mustergültiges zu Tage fördern. So tritt an die Spitze der Aufgaben, welche der Herr Minister der höheren Lehrer-Welt stellt, die einer besseren Ausbildung der Kandidaten. Und es ist mit grofser Freude zu begrüfsen, dafs der Herr Minister den Plan gefafst hat, vor dem sogenannten Probejahr eine Zwischenstufe einzuschieben, auf welcher die Kandidaten des höheren Schulamts „unter der Führung eines ausgezeichneten Direktors oder sonstigen tüchtigen Oberlehrers“ planmäfsiger, als es bisher geschehen konnte, in ihren schweren und verantwortungsvollen Beruf eingeführt werden. Denn es mufs gesagt werden, dafs es gegenwärtig in der That keine wichtigere und keine dringendere Aufgabe auf dem Gebiete des höheren Schulwesens giebt als die Beschaffung einer gründlicheren praktischen Ausbildung der zukünftigen Lehrer. Nicht als ob nicht bisher auch schon Tüchtiges geleistet worden wäre; — unsere höheren Schulen brauchen sich ihrer Erfolge nicht zu schämen; — aber eine neue Zeit, wie die unserige, stellt neue Anforderungen und ruft alle Mittel und Kräfte auf den Plan; und wer unter gewöhnlichen Verhältnissen Grofses leistete, der vermag unter ungewöhnlichen durch Aufsuchung neuer Mittel und Wege auch noch Gröfseres. Und man darf nicht sagen, dafs es nicht auch für den höheren Lehrerstand solche neue, bisher noch wenig betretene Wege gäbe, auf denen er weiter seine erprobte Tüchtigkeit bewähren kann.

Zwar an Pflichttreue und Gewissenhaftigkeit, Unbestechlichkeit und jeder anderen Beamtentugend thut es der höhere Lehrerstand gewifs jedem anderen Stande gleich; an idealer Gesinnung und selbstloser Hingabe an die Aufgaben des Berufs wird er wohl von keinem übertroffen; seine fachwissenschaftliche Ausrüstung und Strebsamseit ist die gediegenste, die man sich denken kann. Und diesen Tugenden verdankt die deutsche höhere Schule ihren unbestrittenen Ruhm. Aber nach einer Seite scheint noch eine Ergän-

zung und Vervollkommnung möglich und das ist die, auf welche der preufsische Kultusminister mit besonderem Nachdruck den Finger gelegt hat. Es ist das Gebiet des Lehrverfahrens, auf welchem, mit des Herrn Ministers Worten zu reden, noch unzweifelhaft Mängel vorliegen. Trotz manchen Fortschritts im einzelnen fehlt es doch noch vielfach an dem rechten Sinn für methodische Arbeit überhaupt und, obwohl das gemeinsame Hantieren an denselben zarten Objekten den Lehrer mehr als irgend jemand dazu antreiben sollte, die Willigkeit harmonisch in steter Rücksicht auf die Mitarbeiter Hand in Hand nach einem Ziele zu streben. Daher erklärt sich der vom Herrn Minister gerügte Übelstand, dafs, selbst wenn in der einzelnen Wissenschaft und ihrer Methode erhebliche Fortschritte gemacht werden, diese doch vielfach, indem „einzelne geschickte Lehrer im Eifer die Schüler überbürden“, eher zum Schaden als zum Nutzen gereichen. Der einzelne Unterrichtsgegenstand erscheint als Selbstzweck, nicht als dienendes Glied in dem gesamten Bildungsorganismus. Es sieht eben jeder nur auf seinen Weg. Infolge sorgfältigster, aber oft einseitiger, Fachausbildung Meister in seinem Fach, denkt der einzelne in heller Fachbegeisterung nur an sein Fach und anstatt durch seine Meisterschaft befähigt zu werden es den Schülern zu erleichtern, wie es bei pädagogischer Rücksichtnahme auf die anderen Ziele gewifs geschehen würde, überbürdet so mancher wissenschaftlich, aber nicht didaktisch tüchtige Lehrer die Knaben, ohne es zu wollen und zu merken.

Man kann nicht selten die Beobachtung machen, dafs je gröfser die fachwissenschaftliche Tüchtigkeit, desto geringer das Verständnis und die Neigung für pädagogische und didaktische Bestrebungen ist. Das Interesse an derartiger Litteratur ist an den höheren Schulen ein erstaunlich geringes. Das zeigt schon die auffallend kümmerliche Ausstattung der, wie es scheint, meisten Lehrerbibliotheken mit pädagogischen Werken an, und ein Lehrer, der bei einem anderen Kollegen hospitierte, um vom Beispiel zu lernen, ist eine Aufsehen erregende Seltenheit. Diese Gleichgültigkeit gegen Methode im Unterricht, dieser Mangel an Neigung die

vorhandenen Wege möglichst alle kennen zu lernen, zu prüfen und den besten sich auszuwählen, ist weit verbreitet unter den Lehrern höherer Schulen, nicht aus Mangel an Pflichtgefühl, sondern weil man diesen Bemühungen keinen oder doch nur geringen Wert beimifst. Man beruft sich dafür teils auf die bildende Kraft, welche im Unterrichtsstoffe selbst liege und von selber wirke, wie immer er auch an den Schüler herangebracht werde, teils auf das Recht der Individualität des einzelnen Lehrers, die durch keine äufseren Regeln und Normen eingeengt werden dürfe, sondern sich frei aus sich ihre eigentümliche Methode gestalten müsse. Dem gegenüber ist darauf hinzuweisen, dafs man sonst bei allem menschlichen Thun doch wohl nirgends den Erfolg von der Kraft an sich, sondern von der zweckentsprechenden Art ihrer Anwendung erwartet und es auffallend wäre, wenn man nur auf dem Gebiete des erziehenden Unterrichts anders zu rechnen hätte. Weiter! Warum sollte, was man sonst auf allen Gebieten der Wissenschaft wie der Kunst und des praktischen Lebens für nötig hält, dafs man sich nämlich möglichst weit umgesehen, möglichst vieler und angesehener Meister Weise kennen gelernt haben müsse, ehe man selbst Hand anlege, und was besonders jeder akademisch Gebildete auch in der Wissenschaft für die erste Tugend hält, dafs man das Gebiet, auf welchem man etwas leisten will, überschaut, die bereits geförderten Resultate wie die bisher betretenen Wege und die vorhandenen Mittel gründlich kennen gelernt habe, warum sollte das allein nicht gelten auf dem Gebiete des höheren Unterrichts?

Andere berufen sich für ihre Geringschätzung einer methodischen Schulung der Lehrer an höheren Lehranstalten auf die Befähigung, welche der Mann der Wissenschaft, wenn er nur in dieser recht zu Hause sei, von selber besitze, auch im Unterricht aus eigener Kraft den rechten Weg zu finden. Als ob die Kunst zu unterrichten und zu erziehen ein Kinderspiel wäre, als ob nicht gerade der akademisch Gebildete durch seine hohen Studien der Welt der Kleinen und ihren Bedürfnissen am meisten entrückt wäre und am meisten lernen müfste, zu ihnen herabzusteigen und sie richtig anzufassen, als ob nicht er gerade am meisten in Ver-

suchung wäre, die Schulstube mit dem akademischen Hörsaale zu verwechseln, als ob nicht daran gerade der Unterricht an höheren Schulen am meisten krankte, dafs die akademische Lehrweise, die systematische, einfach auf ihn übertragen wurde an Stelle einer pädagogischen nach psychologischen und ethischen Gesichtspunkten geregelten, die doch allein in der Schule als berechtigt gelten kann. Man läfst sich irre führen durch den Vergleich des akademisch gebildeten Mannes mit dem Volksschullehrer-Seminaristen. Für diesen, sagt man, sei eine seminaristische Ausbildung nötig, für den durchgebildeten Mann nicht. Daran ist richtig, dafs freilich der wissenschaftlich gebildete Mann sich leichter und rascher auch in das Verständnis der Kunst und der Gesetze der Pädagogik findet und es vielfach für ihn nur eines Winkes bedarf, wo dort eine eingehendere Unterweisung nötig ist. Aber erstlich ist Einsicht noch nicht Übung, noch nicht Ausführung, sodann ist der akademisch Gebildete meist dem praktischen Leben und den einfachen Verhältnissen durch seine rein wissenschaftlichen Studien so sehr entrückt, dafs die Menge einfacher praktischer Kunstgriffe, deren besonders der Unterricht in den unteren und mittleren Klassen so wenig wie in der Volksschule entraten kann, dem Volksschulseminaristen bei seinem engeren Gesichtskreise doch wieder leichter fällt als dem durch allerlei höhere Erwägungen, die ihm im Vordergrund seines Interesses stehen, leicht abgezogenen Akademikus. Daher keine Erfahrung gerade an höheren Schulen häufiger und bekannter als ein „gelehrtes Haus“ aber ein schlechter Lehrer. Ferner stellt doch eben der Unterricht an den höheren Schulen mit seinen höheren Zielen noch gar viele besondere Aufgaben, in die der Lehrer dieser Schulen so gut durch eine sorgfältige praktische Unterweisung eingeführt werden mufs, wie der Volksschullehrer in die seinigen. Die richtige Folgerung aus dem Unterschiede der Bildung ist also nicht: der eine braucht eine seminaristische Ausbildung, der andere keine, sondern: die praktische Ausbildung der verschieden Vorbereiteten und zu verschiedenen Aufgaben Berufenen mufs eine verschiedene sein nach Form und Inhalt und nur so viel gemein haben, als der Sache entspricht.

Weiter trägt Schuld an jener Abneigung gegen einen methodischen Unterricht der falsche Begriff, den man sich von Methode macht, als ob sie etwas Schematisches, die Individualität Einengendes sei, während umgekehrt gerade ein methodischer Unterricht, wie unten erwiesen werden wird, alle Kräfte der Lehrerindividualität auf den Plan ruft, alle Schwächen derselben zu bekämpfen zwingt und so die Individualität läutert, kräftigt und verklärt.

Diese Vorurteile mancher Fachgenossen haben aber wieder, so viel ich sehe, in nichts anderem ihren Grund, als in dem Mangel einer gründlichen Einführung in die eigentümlichen Aufgaben des Lehrerberufs. Ich habe gefunden: Je gründlicher sich ein Lehrer vor oder bei seinem Eintritt ins Amt durch theoretische Studien und durch praktische Beobachtungen und Übungen in die erhabenen und schwierigen Aufgaben seines Berufs einarbeitete, desto geneigter zeigte er sich auch später noch, sein Unterrichtsverfahren immer von neuem zu prüfen und von anderen durch Hospitieren und Besprechungen zu lernen; und umgekehrt: je geringer die pädagogische und methodische Ausbildung bei einem Lehrer von Anfang an gewesen ist, desto mehr Selbstzufriedenheit zeigt er.

Dafs durch solche Geringschätzung der Methode der Erfolg der Arbeit auch bei dem besten Streben beeinträchtigt werden mufs, liegt auf der Hand; und mancher Übelstand, über den heute allgemein geklagt wird, hat darin seinen Grund. Und mögen viele von den zahlreichen Klagen der Gegenwart über den höheren Schulunterricht auf Mangel an Verständnis, auf Kurzsichtigkeit und Einseitigkeit in der Betrachtung, auf Übertreibung u. dergl. beruhen, so wäre doch die Kurzsichtigkeit nicht minder grofs, wenn wir Lehrer, auf den guten Ruf deutscher Schulen pochend, bei uns alles in Ordnung fänden und jene Klagen überhaupt ignorieren zu können meinten. Es ist in diesem unvollkommenen Erdenleben nie wohl gethan auf seinen Lorbeeren ruhen zu wollen. Wenn zugestanden werden mufs, dafs es ein Unrecht ist, für die Überbürdung, für den Mangel an wissenschaftlichem Interesse, an praktischem Sinn und idealem Streben bei der Jugend der höheren Schulen die Schule

allein verantwortlich zu machen, so ist damit die Schule noch nicht von aller Schuld frei gesprochen. Die Schule handelt vielmehr, wie jeder Mensch in solchem Falle, einzig richtig, wenn sie ohne deshalb jene Übertreibungen anzuerkennen, die Schuld doch zunächst einmal lediglich bei sich sucht und alles aus dem Wege räumt, was ihr zum Vorwurf gemacht werden kann. Erst dann hat sie ein Recht, die aufserhalb der Schule liegenden Ursachen aufzudecken. Die Pflicht der rücksichtslosesten Selbstprüfung ist bei uns um so gröfser, als die Gefahr der Selbsttäuschung gerade unserem Stande besonders nahe liegt. Sie erwächst besonders aus der eigentümlichen Stellung, welche dem Lehrer sein Beruf giebt. Es ist eine mehr als hausväterliche, eine wahrhaft souveräne Stellung. Allein, von niemand aufser den mehr oder weniger unmündigen Kindern beobachtet, steht er in seiner Werkstatt. Kein Erwachsener kritisiert ihn, wie den Pfarrer auf der Kanzel seine Zuhörer, oder den Richter auf dem Richterstuhle die Parteien und das Publikum. Die Kinder sind ganz in seine Hand gegeben. Es ist ein grofses, ein nicht hoch genug zu schätzendes Vertrauen, das uns Lehrern von den Eltern geschenkt wird. Es wird gewifs auch in der Regel gerechtfertigt, aber zuweilen, wie bekannt, auch nicht und in der Regel blofs deshalb nicht, weil es dem betreffenden Lehrer selbst in seiner Ausbildung zum Lehrer an der nötigen Zucht und Anleitung gefehlt hat. Der Mangel der Öffentlichkeit schläfert die Selbstprüfung leicht ein und es ist nicht zu verwundern, wenn sich so mancher junger Lehrer in an sich löblichem Eifer aber verwerflicher Ungeduld hier und da zu einem Auftreten hinreifsen läfst, vor welchem ihn die Öffentlichkeit sicher bewahrt hätte, und wovor ihn, da diese einfach nicht möglich ist, eine um so sorgfältigere Anleitung und Zucht bei oder vor seinem Eintritt ins Amt bewahren mufs. Um so dringlicher ist eine gründliche, die ganze Lehrerpersönlichkeit in ihrer Tiefe erfassende, pädagogische Ausbildung. Nur sie wird vor jener Selbsttäuschung bewahren und dafür sorgen, dafs das uns geschenkte und unentbehrliche Vertrauen *stets* nach Kräften gerechtfertigt wird.

Und zu diesen inneren Gründen, welche schon an sich dazu drängen der Lehrerbildung eine gröfsere Sorgfalt als bisher zuzuwenden, kommen die Forderungen einer neuen zu allerlei Reformen drängenden Zeit.

Bei den zahllosen Reformvorschlägen für das höhere Schulwesen, deren bald jeder Tag einen neuen gebiert, — dem Herrn Minister haben nicht weniger als 344 vorgelegen! — ist viel unruhige Neuerungssucht und viel Eitelkeit und Gröfsenwahn im Spiele; und Kurzsichtigkeit und Einseitigkeit tragen das Ihrige mit bei, dafs recht traurige Mifsgeburten zu Tage treten. Aber der verkennt die Zeit gänzlich, der in allen diesen Bestrebungen nichts weiter sieht als eine Welle, die steigt und sich wieder verliert, ohne etwas ausgerichtet zu haben. Sie wird das Schiff verschlingen, dessen Steuermann schläft. Eine neue Zeit, wie wir doch gewifs die Gegenwart, für Deutschland zumal, zu nennen berechtigt sind, stellt neue Aufgaben an alle Berufsarten, sollte sie an den Beruf des Erziehers, des Erziehers und Bildners der führenden Stände der Nation allein keine stellen? Alle Verhältnisse sind komplizierter geworden. In allen Berufsarten werden hinsichtlich des Wissens, des Könnens, des Charakters höhere Anforderungen an den Menschen gestellt, der Wechsel der Bedürfnisse in geistigen und leiblichen Dingen ist ein so rapider, dafs eine einfache Ausrüstung nicht mehr genügt. Die Köpfe gerade der Führenden in allen Zweigen des Lebens müssen sich heute findiger denn je zeigen, müssen mit Leichtigkeit Waffen, Mittel, Wege zu kleineren und gröfseren Zielen im Erwerben und in der Einwirkung auf die Menschen wechseln können. Dazu kommt, dafs das Familienleben durch die Kompliziertheit der Verhältnisse, die Vielgeschäftigkeit der Männer, die aus dem Hause führenden Interessen der Frauen, immermehr gelockert und damit der mächtigste Faktor in der Jugenderziehung bedenklich geschwächt wird. Entsprechend allen diesen Veränderungen steigern sich die Anforderungen an die höheren Schulen. Daher die Unzufriedenheit, daher das Drängen nach Reformen von allen Seiten, von Seiten der Wissenschaft wie von Seiten des praktischen Lebens.

Das aber ist der Hauptfehler bei allen diesen Forderungen und Bestrebungen, dafs man das Gebrechen an der unrechten Stelle sucht, dafs man unmittelbar der Schule aufhalsen will, was sie nur mittelbar leisten kann, dafs man äufserlich rücken und flicken will, statt das Übel bei der Wurzel zu fassen. Soll an höheren Schulen mehr geleistet werden als bisher, so ist nicht die erste Frage: Ist Griechisch nötig? oder: Welche Sprache soll den Anfang machen? sondern die Reform mufs sich zunächst auf das Unterrichtsverfahren werfen, von welchem schliefslich alles abhängt. So war es z. B. ganz irrig, wenn man, wie Prof. Esmarch, für den Mangel an Fähigkeit zu sehen, zu beobachten und sich über das Beobachtete auszusprechen, den man bei jungen Studenten fand, einfach den Lehrplan des Gymnasiums verantwortlich machte. Ich habe das Glück gehabt, das Gymnasium und das Realgymnasium in ihrer Arbeit und in ihren Leistungen genau kennen zu lernen und habe gefunden, dafs Abiturienten von Realgymnasien in dieser Fähigkeit den Gymnasialabiturienten eher nachstanden als sie übertrafen. Nicht das Fach an sich ist es, nicht die ihm zugemessene Stundenzahl, welche den gewünschten Erfolg bringt, sondern die Art, wie in dem betreffenden Fache unterrichtet wird. Und mancher Philologe, der eine tüchtige didaktische Begabung hatte, hat bei seinen Schülern in dem einen Jahre, wo er sie an der Hand hatte, die Fähigkeit zu sehen, zu beobachten, zu kombinieren, zu vermuten, zu schliefsen und die Gedanken auszusprechen energischer geweckt als der gesamte naturwissenschaftliche Unterricht in allen Klassen zusammengenommen, wenn dieser in den Händen wissenschaftlich vielleicht tüchtiger, aber pädagogisch ungeschickter und ungeschulter Lehrer lag. Denn der Sachkenner weifs, wie reichlich gerade im Sprachunterricht und vor allem in den alten toten Sprachen für uns Moderne die Gelegenheit ist alle jene Fähigkeiten zu wecken; sie ist reichlicher vorhanden als auf jedem anderen Unterrichtsgebiet; womit natürlich nicht gesagt ist, dafs es der anderen Unterrichtsfächer nicht bedürfe. Denn wer Spracherscheinungen beobachten, Menschen-Gedanken, -Gefühle und -Neigungen belauschen

gelernt hat, ist damit noch nicht ohne weiteres geschickt, Naturerscheinungen zu beobachten, oder gewissenhaft mit Gröfsen zu rechnen. Aber weder hier noch dort wird geleistet werden, was geleistet werden kann und mufs, wenn es an der rechten Methode fehlt. Diese ist für die formale Ausbildung nahezu alles.

Und sie ist nicht minder wichtig für die Charakterbildung. Es kann der Charakterbildung nicht förderlich sein, wenn in einem Lehrerkollegium jeder nur seinen Weg geht und es dem Zufall überläfst, ob aus der mannigfaltigen gleichzeitigen Einwirkung der verschiedensten Lehrer mit den verschiedensten Grundsätzen und Zielen auf dieselbe Seele ein harmonisches Gebilde hervorgeht. Es kann für die Charakterbildung nicht gleichgültig sein, ob die jugendliche Seele willkürlich in raschem Wechsel von den verschiedenenen Wissenschaften ohne jede Verknüpfung bald nach dieser bald nach jener Richtung gezerrt wird, oder ob nach harmonischem Plane eins mit dem andern verknüpft, eins vom andern durchwachsen wird? Und wer einige pädagogische Erfahrung hat, der weifs, von welchem Einflufs auf die Charakterbildung auch das Unterrichtsverfahren im einzelnen, in seinen scheinbar untergeordnetsten Bethätigungen ist; wie z. B., um nur eins zu erwähenn, die eine Fragweise, wenn sie auch an sich korrekt ist und auch ein sicheres ja vielleicht ein reiches Wissen erzielt, doch das Interesse und das Streben geradezu ertötet und somit trotz des Scheines glänzender Resultate den Zweck verfehlt, wie dagegen die andere Fragweise mit vielleicht bescheideneren positiven Resultaten den Willen, das ideale Streben, den praktischen Sinn anregt und so doch mehr erreicht als die erste und gerade das, was von einem erziehenden Unterrichte gefordert wird. Wie viel Lehrer sind sich dieses und so manches anderen für die Charakterbildung wichtigen Unterschiedes im Lehrverfahren auch nur bewufst? Es ist Zufall, natürliches Geschick und natürlicher praktischer Sinn, vermöge dessen manche das Richtige treffen. Vermöge desselben Zufalles aber schiefsen anderere gänzlich daneben, obschon sie nicht weniger im stande wären die rechte Weise zu finden, wenn sie nur darauf aufmerksam gemacht worden wären; und nur bei

wenigen dürfte eine gründliche methodische Anleitung und Schulung ganz erfolglos sein. Und wer will daran zweifeln, dafs auch jene geborenen „Schulmeister" noch viel Gröfseres ausrichten würden, wenn zu den günstigen Anlagen noch eine gründliche methodische und pädagogische Schulung hinzugekommen wäre? Wie mancher Künstler hatte schon aus eigner Kraft Bedeutendes geleistet, aber ein Aufenthalt in Paris oder Rom wandelte ihn um und machte ihn erst zum Meister. Die wenigen aber, bei welchen auch alle Anleitung nichts hilft, werden, wenn sie erst einen gründlichen Ausbildungskursus durchmachen müssen, noch vor dem eigentlichen Antritt ihres Berufs merken, worauf es ankommt und woran es ihnen fehlt. Sie können sich dann immer noch rechtzeitig eines anderen besinnen und einen Beruf ergreifen, bei welchem sie auch ihre Kenntnisse verwerten können, ohne zeitlebens von dem niederdrückenden Gefühl gepeinigt zu werden, dafs sie ihren Beruf verfehlt haben.

Man hat den Freunden einer sorgfältigeren Ausbildung des Unterrichtsverfahrens, als vermeintlich siegreichste Waffe, die Macht der Persönlichkeit entgegen gehalten, welche doch schliefslich alles thue. Mit Recht und mit Unrecht. Mit Recht, wenn man das Wesen der Persönlichkeit richtig erfafste, mit Unrecht, wenn man sie mit der Individualität verwechselte und nicht mehr darunter verstand, als in dem Worte *magister nascitur* angedeutet wird. Die Individualität wird geboren, entsteht von selbst, ist ein Naturprodukt; die Persönlichkeit wird erzogen, im Kampfe erobert, ist Errungenschaft eines sittlichen Strebens. Dem entsprechend enthält das Schlagwort *magister nascitur* Wahres und Falsches. Es ist richtig, wenn man's von der Individualität, d. h. von den natürlichen Anlagen zum Lehrer und Erzieher versteht, denn diese giebt es. Es ist falsch, wenn man's von der Lehrerpersönlichkeit versteht, weil Anlagen zum Lehrer so wenig schon einen Lehrer machen, wie Anlagen zum Künstler schon einen Künstler. Auch die wissenschaftliche Bildung und sonstige Lebenserfahrung mit den erworbenen oder erprobten sittlichen und religiösen Grundsätzen, so gewifs sie eine ethische Persönlichkeit machen, machen doch für sich

allein noch keine *Lehrer*persönlichkeit, wenn sie dafür auch schon von viel gröfserem Gewicht sind, als die blofsen natürlichen Anlagen. Die Lehrer- und Erzieherpersönlichkeit hat aufserdem zur unumgänglichen Voraussetzung eine gründliche pädagogische Ausbildung, die sich in pädagogischen Grundsätzen krystallisiert, so gut wie eine politische Persönlichkeit eine theoretische und praktische Ausbildung im Staatswesen voraussetzt mit politischen Grundsätzen. In diesem Sinne thut gewifs die Persönlichkeit alles; aber da ist eben das Streben nach dem besten Unterrichtsverfahren als wesentliches Merkmal mit aufgenommen. Und eins gegen das andere ausspielen wollen ist widersinnig. Die Wissenschaft der Philologie, oder der Mathematik, oder der Natur hat an sich sehr wenig mit der Erziehung und Bildung der Jugend zu thun. Man darf wohl sagen, nicht mehr, als dafs sie die von den früheren Geschlechtern erworbenen Wissensschätze, deren auch die Jugenderziehung nicht entraten kann, in deren Überlieferung an die kommenden Geschlechter ein Teil ihrer Aufgabe besteht, bewahrt und vermehrt. (Vgl. O. Willmann, Didaktik, § 32). Ein Mann, der nur eine, wenn auch noch so gründliche Vertrautheit mit jenen Wissenschaften aufzuweisen hat, kann nicht ohne weiteres für geschickt zum Lehrer und Erzieher gehalten werden. Denn ein solcher kennt ja noch nicht einmal das Handwerkszeug der Jugendbildung, sonderrn höchstens das Holz, woraus man es schnitzt, oder das Metall, woraus man es schmiedet, geschweige, dafs er verstände es sich herzustellen oder damit umzugehen. Nur die Kenntnis des Objektes, auf welches er einwirken, der Ziele, nach welchen er streben soll, genug, eine pädagogische Ausbildung befähigt ihn dazu, wie zu einem planvollen Arbeiten überhaupt. Wollte man davon absehen, so wäre das beinahe dasselbe, wie wenn ein Arzt sich mit dem Studium der theoretischen Botanik, Chemie, Physik und dergleichen allgemeinen Wissenschaften begnügen wollte, der Erforschung des menschlichen Organismus aber und seiner Krankheiten, des Studiums der medizinischen Botanik und der praktischen Übung in der Heilung wirklicher Kranker an der Hand erprobter Führung sich entschlüge.

Alle diese Thatsachen, das Bedürfnis der Lehrer selbst, das Bedürfnis der Schüler und vor allem des Vaterlandes und der Zeit, welche nicht blofs kenntnisreiche Leute, sondern mehr denn je Männer von aufgeschlossenem Sinn, praktischem Blick, charaktervollem Streben, idealer Gesinnung und energischer Thatkraft braucht, fordern gebieterisch, dafs auf die Unterrichts- und Erziehungsweise an den höheren Schulen mehr Aufmerksamkeit verwendet, und dem entsprechend der praktischen Ausbildung der Lehrer eine viel gröfsere Sorgfalt zugewendet werde als bisher.

Und wird in dieser Weise Ernst gemacht, dann wird es auch leichter sein, den übrigen Reformbestrebungen auf dem Gebiete des höheren Schulwesens die rechten Bahnen zu weisen, für die vielen Reorganisationsfragen, welche man aus den veränderten Zeitverhältnissen herleiten zu müssen meint, die rechte Lösung zu finden. Denn erstlich werden dann viele Übelstände, welche heute an der Organisation der höheren Schulen, besonders des Gymnasiums irre machen und so manche Dilettanten zur Aufstellung ihrer oft recht kurzsichtigen Forderungen veranlassen, von selbst hinfallen; vor allem aber wird die Zahl derer beträchtlich wachsen, welche die ernsten Fragen, um die es sich hier handelt, auf Grund umfassender Sachkenntnis klar und sicher zu entscheiden und auf die im Dunkeln tappende öffentliche Meinung aufklärend einzuwirken im stande sind.

Dafs sich heutzutage gerade in Bezug auf die Einrichtungen der höheren Schulen so viele Laien ein entscheidendes Urteil anmafsen, dafs den Vertretern des höheren Schulwesens selbst vielfach nicht das Vertrauen entgegengebracht wird, das man sonst jedem Fachmann schenkt, ist traurig und tief beschämend. Die Schuld liegt aber nicht allein bei den Zudringlichen, sie liegt zu einem guten Teile auch an den Lehrern selbst. Man sieht, und nicht immer mit Unrecht, in jedem Lehrer mehr den wissenschaftlichen Fachmann, den klassischen oder Neuphilologen, den Mathematiker, der für seine Wissenschaft begeistert ist, als den allseitig durchgebildeten, den mannigfachen Forderungen des Lebens Rechnung tragenden, wahrhaft praktischen Pädagogen. Auch aus diesem Grunde

ist eine gründlichere pädagogische Ausbildung der Kandidaten für das höhere Schulamt eine der dringlichsten Aufgaben unserer Zeit.

Wie aber hat sich diese Ausbildung am besten zu gestalten? — Um darüber mit einiger Sicherheit entscheiden zu können, mufs man sich vor allem über das Ziel, die Aufgabe, vollkommen klar sein, um die es sich handelt.

2. Die Aufgabe.

Bisher wurde die praktische Ausbildung der Kandidaten des höheren Schulamts durch das sogenannte Probejahr angestrebt. Die allgemeinen Bestimmungen für das Probejahr fordern:

„Der Kandidat soll seinen künftigen Beruf in seinem ganzen Umfang kennen lernen und seine Kräfte für dieselben üben.“

Hiermit ist das Ziel der praktischen Ausbildung der Kandidaten im allgemeinen richtig bezeichnet. Um aber die besten Mittel und Wege zu finden, die zu diesem Ziele führen, dürfen wir uns nicht mit der Allgemeinheit begnügen, in der hier die Aufgabe hingestellt ist. Es fragt sich: welche Aufgaben ergeben sich hieraus im Besonderen? — Das hängt ab von dem Begriffe des Berufs, den der Kandidat „in seinem ganzen Umfang“ (!) kennen lernen soll.

Der Beruf der Lehrer an höheren Bildungsanstalten ist aber zunächst im allgemeinen der, die ihm anvertraute Jugend, im Bunde mit dem Hause, zu Menschen im Vollsinn des Wortes zu erziehen; christlich geredet, sie zum Ebenbilde Gottes, ins Bild Christi zu verklären. Schillers Wort an die Künstler: „Der Menschheit Würde ist in eure Hand gegeben. Bewahret sie! Sie sinkt mit euch, mit euch wird sie sich heben!“ gilt von niemand mehr als von den Seelenbildnern. Diese Aufgabe haben aber die Lehrer aller Schulen, der höheren wie der niederen, der öffentlichen wie der privaten gemein. Worin besteht die besondre Aufgabe, welche aufserdem dem Lehrer an höheren Schulen gestellt ist?

Man hat behauptet: Die Gymnasien hätten, wie sie es durch die uninteressierte Beschäftigung mit den toten Sprachen und dem fernliegenden Altertum allein könnten, zu jener wahrhaft idealen Gesinnung und selbstlosen Pflichttreue zu erziehen, welche ohne Rücksicht auf

den eignen Nutzen zu dienen bereit sei, wie sie bei den „Regierenden“ vorausgesetzt werden müsse; die übrigen Schulen seien für das übrige Volk, das „vor allem Brot, dann Reichtum und Bequemlichkeit wolle.“ (Vgl. die entsprechende Regierungs-Verfügung v. J. 1816 bei Gallenkamp, Programm der Friedrich Werderschen Gewerbeschule, Berlin 1874, S. 21!) — Aber ist das nicht eine Ungerechtigkeit gegen die anderen Stände und gegen die anderen Schulen? Mufs nicht nach der christlichen Weltanschauung jeder, auch der einfachste und ungelehrteste Christ, ein Idealist im höchsten Sinne des Wortes sein? in viel höherem Mafse als es je vom klassischen Heidentum auch nur geahnt worden ist, und die Beschäftigung mit ihm je zu erzeugen vermag? Denn jeder Christ ist nach Matth. 6, 33 gehalten am ersten nach dem Reiche Gottes zu trachten, seinen Lebensunterhalt als ein Geschenk aus Gottes Hand zu betrachten, das als Lohn selbstloser Pflichttreue von selber in den Schofs fällt; jeder Christ, er sei Tagelöhner oder Minister, mufs seinem eigennützigen Begehren absterben und mit jedem Atemzuge in der Liebe leben, die „nicht das Ihre sucht“, sonst ist er kein Christ. Das ist also die Aufgabe jeder christlichen Schule, auch der geringsten Dorfschule, die Kinder zu diesem höchsten Idealismus, den es giebt, zu erziehen; und es wäre traurig um unser Volk bestellt, wenn nicht auch unsre niederen Schulen gleicherweise wie die höheren, dieses als das höchste Ziel all ihrer Arbeit ansähen. Nur so viel kann und mufs zugestanden werden, dafs in der uneigennützigen Beschäftigung mit dem fernliegenden Altertum noch ein Sporn mehr zum idealen Streben gegeben ist, wie denn die Macht, welche mit der reicheren Bildung und der hervorragenden Stellung in die Hände der führenden Stände gelegt ist, ein entsprechend höheres Mafs schon als Schutz gegen Mifsbrauch zur unumgänglichen Voraussetzung hat. Und „wem viel gegeben ist, von dem wird man viel fordern.“ Sagen wir also lieber ganz einfach, die besondre Aufgabe der Lehrer an höheren Schulen besteht darin, die ihrer Pflege anvertraute Jugend mit einer Bildung auszurüsten, welche sie befähigt, in der menschlichen Gesellschaft ihrer Zeit, es sei auf dem Lehrstuhl oder im praktischen Leben, in der Kirche oder im Staate, in

der Orts- oder in der Volksgemeinde, im Handel und Gewerbe oder im Kriegsdienst, eine im höheren oder geringeren Maſse führende Stellung einzunehmen bezw. in die dazu nötige fachtechnische Ausbildung unmittelbar einzutreten. Was dazu gehört, das muſs also vor allem der Kandidat lernen, sowie die Mittel, durch die es erreicht wird.

Über des Lebens Ziele und Normen über die Ideale, zu deren Verfolgung die Jugend überhaupt zu erziehen ist, unterrichtet die Ethik. Mit dieser muſs also der zukünftige Jugendbildner, der höhere wie der niedere, zuerst und vor allem anderen gründlich vertraut sein. Die Bildungsmittel aber geben die Spezialwissenschaften (Naturwissenschaft, Mathematik, Geschichte, Philologie, Theologie) und die Künste (Zeichnen, Musik, Turnen, Handfertigkeit) an die Hand. Die richtige Anwendung der Mittel wieder hängt von der Natur des Objektes ab, auf das sie angewandt werden sollen. Über die Kräfte der zu bildenden Seele aber und ihre Gesetze orientiert die Psychologie. Die Anwendung selbst endlich, das Unterrichten, Leiten und Erziehen der Kinder lehrt die Wissenschaft der Pädagogik und ihre Geschichte.

Die Vertrautheit mit allen diesen Wissenschaften ist also Voraussetzung für eine künftige tüchtige Lehrerwirksamkeit, und nur bezüglich der ersteren, der Spezialwissenschaften, kann eine Teilung statthaft sein. Aber „alle Theorie ist grau, und grün allein des Lebens goldner Baum.“ Der Kandidat muſs von der Arbeit und dem ganzen Organismus, in dem er einst wirken soll, eine unmittelbare lebendige Anschauung bekommen, wie sie nur dem möglich wird, der selbst als ein nach denselben Zielen strebendes Glied mit arbeitend in dem Organismus steht. Ausdrücklich fordern daher die allgemeinen Bestimmungen noch, daſs der Kandidat „seine Kräfte übe.“ Genug, der Beruf selbst, die wirkliche Anwendung aller jener Mittel und Theorieen, das Kinder-leiten, -unterrichten, -erziehen ist eben eine Kunst, die zwar neben einem gewissen Maſs natürlicher Begabung gründliche Vertrautheit mit den genannten Wissenschaften voraussetzt, die aber vor allem durch fleiſsige und verständig geregelte Übungen erlernt und lebenslang vervollkommnet sein will. — Mit

dieser Kunst also den Kandidaten vertraut zu machen, in sie ihn durch Lehre und Übung einzuführen, das ist die letzte und höchste Aufgabe, die der Ausbildung der Kandidaten für das höhere Schulamt gestellt ist.

Über alle diese besonderen Aufgaben darf allgemeines Einverständnis vorausgesetzt werden. Nur die zuerst gestellte allgemeine Forderung, nach welcher jeder Kandidat des höheren Schulamts, ehe er in die praktischen Übungen eintritt, die Ethik studiert haben müsse, bedarf einer schärferen Beleuchtung und eingehenderen Begründung.

Zunächst mufs zur Klarstellung hinzugefügt werden, dafs für den zukünftigen Lehrer an höheren Schulen, die wenn auch nicht immer konfessionelle, so doch (schon wegen des Schülermaterials) durchweg christliche Schulen sind, nicht etwa eine philosophische Ethik genügt. Die Kandidaten müssen vielmehr vor allem gründlich bewandert sein in der christlichen Ethik, wie sie sich aufbaut auf dem Grunde des Evangeliums. Diese allein ist geschickt die gemeinsame ideale Grundlage abzugeben, auf welche sich alle Lehrer unbeschadet ihrer sonstigen besondren Anschauungen und philosophischen Meinungen stellen können, was von einer philosophischen Ethik nicht gesagt werden kann. Sie und ihre Quelle, das Neue Testament, sind die Grundlage, wie unsres ganzen christlichen Volkslebens, so jeder niederen und höheren christlichen Schule; ihre gründliche Kenntnis kann daher keinem Jugendbildner erlassen werden, am wenigsten dem an höheren Unterrichtsanstalten, wo der Mangel an Zeit für den Religionsunterricht unter anderem dadurch ersetzt werden mufs, dafs aller Unterricht, wo er ethische oder religiöse Beziehungen hat, sich auch, soweit es irgend die persönliche Überzeugung des Lehrers zuläfst, und das wird wenigstens in sittlichen Dingen in der Regel der Fall sein, geflissentlich zur christlichen Ethik in positive Beziehung setzt, ohne deshalb die ruhige und objektive Behandlung der betreffenden Wissenschaft irgendwie zu beeinträchtigen. Nur so kann diesem wichtigsten Element aller christlichen Jugendbildung an den höheren Schulen auch in den Augen der Schüler zu der gebührenden Wertschätzung

verholfen werden, die ihm gegenwärtig dort bei der auffallend geringen Berücksichtigung im Lektionsplan leider fehlt.

Jene Beziehung alles Unterrichts auf die höchsten ethischen Ziele mufs übrigens auch schon um des allgemeinen Charakters unserer höheren Schulen willen stattfinden, da diese nur so auf den Titel allgemeiner Bildungsanstalten oder Erziehungsschulen im vollen Sinne des Worts Anspruch haben, andernfalls aber in Gefahr geraten zu blofsen Fachschulen herabzusinken, welche sich mit der Aneignung eines gewissen Mafses von Kenntnissen und Fertigkeiten begnügen. Sie bildet das kräftigste, weil universellste und fundamentalste Konzentrationsmittel für die sonst das jugendliche Gemüt auseinanderziehenden und zerstreuenden mannigfaltigen Unterrichtsfächer. Durch ihre klärende und sammelnde Wirkung wird der ganze Unterricht erst im vollen Mafse erziehend, charakterbildend. „Wenn das Prinzip unsrer ganzen Erziehung", sagt Klumpp in seiner Schrift über Gelehrtenschulen II[1]), S. 285, „das christliche und die höchste und letzte Aufgabe des Lehrers und Erziehers am Ende doch die sein soll, seine Zöglinge zu Christen zu bilden, weil dieses höchste Ziel zugleich ja alle untergeordneten und endlichen Zwecke in sich fafst, so mufs doch wohl vor allem anderen der Lehrer das selbst auch sein, zu was er seine Schüler bilden will und mufs es zwar mit der ganzen Kraft seiner Überzeugung, mit der ganzen Fülle seines Gemüts sein, damit dieses innere Leben — denn nur dieses wirkt lebendig, aller Schein ist tot — auch in Wort und That freiwillig und kräftig hervortrete und durch Lehre und Beispiel wirke."

Als eine solche vorbildliche christliche Persönlichkeit kann sich aber der Lehrer in seinem Unterrichte vor seinen Schülern nicht offenbaren, wenn er sich nicht auch noch in den reiferen Jahren des akademischen Studiums und weiter hin tiefer in den Geist des Christentums eingelebt hat, als er es als Schüler vermochte. Und es ist klar, dafs eine blofse oberflächliche Aufwärmung des einstigen auch im besten Falle doch immer sehr elementaren Abiturientenwissens

1) Vgl. Borzoska, die Notwendigkeit pädagogischer Seminare S. 29.

oder eine eilige Zusammenraffung der nötigsten encyklopädischen Kenntnisse aus einem Kompendium für die Stunde der Prüfung in allgemeiner Bildung nicht entfernt genügen kann. Es ist daher als ein sehr bedeutsamer Fortschritt zu begrüfsen, dafs die neue Prüfungsordnung für die Kandidaten des höheren Schulamts vom Jahre 1887 nicht mehr wie die vom Jahre 1867 die Religionslehre neben Geschichte, Geographie und Sprachkenntnissen als einen Gegenstand aufführt, „in welchen der Kandidat den Forderungen allgemeiner Bildung genügen müsse“, sondern dieselbe unter Beiseitelassung der genannten Gegenstände, die deutlich auf eine sehr weitherzige Auffassung dieser Forderungen hinwiesen — man konnte füglich nicht mehr verlangen und hat nicht mehr verlangt als von einem Gymnasialabiturienten, — vielmehr mit Philosophie und Pädagogik und deutscher Sprache und Litteratur in eine Linie stellt und damit deutlich zu verstehen giebt, dafs es sich hier nicht blofs um ein mehr oder weniger oberflächliches Orientiertsein, sondern um gründlichere Studien handelt. Es wäre nur zu wünschen, dafs wie man jetzt endlich mit dem Studium der Pädagogik gröfseren Ernst machen zu wollen scheint, so auch die christliche Religionslehre und die Philosophie wirklich in der Ausführung die entsprechende Betonung fänden und in der Prüfung über jene nicht der veraltete Mafsstab der früheren Ordnung festgehalten, sondern unter Betonung der Ethik die Beziehung zur Pädagogik energisch hervorgekehrt und damit der Prüfung selbst ein bedeutungsvollerer Charakter aufgedrückt würde. Selbstverständlich macht das Bestehen einer solchen Prüfung keinen überzeugten Christen, zumal in der Fülle wie es Klumpp verlangt, wie denn auch kein Mensch heutzutage zu der Gepflogenheit längst entschwundener Zeiten wird zurücklenken wollen, wo man meinte in solcher Prüfung die Gesinnung des Examinanden constatieren zu können und wohl gar noch einen peinlichen Bekenntniseid forderte. Eine christliche Überzeugung, eine christliche Persönlichkeit entsteht nicht durch blofse theoretische Studien; viel wirksamer sind zu diesem Zweck persönliche Lebenserfahrungen, durch welche der eine früher, der andre später, der eine auf diesem, der andre auf jenem Wege zum Ziele gelangt, und dergleichen

2*

gehört nicht vor das Forum einer wissenschaftlichen Prüfungskommission. Aber es geht auch nicht ohne jene theoretischen Studien und so gewifs jeder Druck auf die persönliche Überzeugung streng vermieden werden mufs, so wenig kann es doch einem zukünftigen Lehrer an christlichen Erziehungsschulen erlassen werden, sich wenigstens objektiv mit dem Geiste und insonderheit der Ethik der christlichen Lehre gründlich vertraut zu machen. Und wird die ethische Seite und die Beziehung zur Pädagogik in der Prüfung gebührlich in den Vordergrund gestellt, so tritt in demselben Mafse selbst der Schein einer Bedrängung der Gewissen zurück, da auf diesem Gebiete doch weniger Bedenken zu bestehen pflegen als auf dem der reinen Dogmatik.

Noch zu Anfang unsres Jahrhunderts war es unnötig die obige Forderung aufzustellen, denn die meisten Lehrer an höheren Schulen waren Theologen und brachten als solche so schon mit, was heute, nachdem sich lange und endgültig die Loslösung der Philologie von der Theologie vollzogen hat, als eine besondre Forderung hingestellt werden mufs. Nur der Umstand, dafs sich diese Scheidung allmählich und von seiten der Schule ohne vorbedachten Plan und Absicht mehr zufällig durch den inneren Zwang der sich weiter und tiefer entwickelnden Einzelwissenschaften vollzogen hat, ist es zuzuschreiben, dafs die Forderung, welche eine ihre Ziele und Mittel sorgfältig abwägende Pädagogik notwendig stellen mufs, bis heute in Wirklichkeit nicht mit dem gehörigen Nachdruck gestellt worden ist, wiewohl die neue Prüfungsordnung, wie bereits bemerkt, schon deutlich darauf hinweist. Es ist Zeit, dafs, nachdem die klassische Philologie selber die Kinderschuhe einer unreifen Schwärmerei für das klassische Heidentum abgestreift hat und die christliche Kirche wieder zu einem kräftigeren Selbstbewufstsein erwacht ist, diese Versäumnis endlich nachgeholt wird. Denn eben die unsrer Zeit eigentümliche weitgehende Teilung der Arbeit auf allen Gebieten, die subtile Ausgestaltung der Einzelwissenschaften, welche die vor 50 Jahren sehr übliche und noch auf dem Erlanger Philologentag im Jahre 1851 empfohlene Verbindung von Philologie und Theologie (oder auch Mathematik und Theologie) nicht mehr zuläfst, drängt

die pädagogische Erwägung gebieterisch zu der aufgestellten Forderung, dafs die Fachbildung des zukünftigen Lehrers an höheren Schulen ergänzt werde nicht nur durch eine gründliche philosophische, sondern auch durch eine tiefer gehende religiöse Allgemeinbildung. Sie ist um so nötiger, weil eben jene weitgehende Spezialisierung aller Wissenschaften das einheitliche Band, welches alle verbindet, bedenklich gelockert hat, so dafs sich auch im Leben die verschiedenen Fach- und Gesellschaftskreise bereits nicht mehr verstehen. In solcher Zeit hat die Schule die besondre Aufgabe jene Kluft nicht noch zu vertiefen, sondern so viel in ihren Kräften steht, ausfüllen zu helfen.

Nur das Christentum, das, recht erfafst, auf alle Höhen der Kultur mit emporzusteigen vermag und sie immer noch weit hinter sich zurückläfst, das seine Träger befähigt alles zu richten und selbst von niemand gerichtet wird (1. Cor. 2, 15), vermag die Kluft, welche Gebildete und Ungebildete und die Gebildeten unter sich selbst auseinanderreifst, zu überbrücken. Und nur, wenn die Lehrer der höheren Schulen mit dieser Kulturmacht sämtlich gründlich vertraut sind, nur wenn „der christliche Glaube auch in der gelehrten Schule das Leitende, die Seele, das Herz des ganzen Unterrichts, die Norm ist, an welcher alles andre gemessen wird“, wie es mit erfreulicher Einmütigkeit die im Jahre 1851 in Erlangen tagende Philologen-Versammlung forderte, kann unser Volk vor jenem verhängnisvollen Rifs bewahrt werden, der sonst unser Volksleben immer tiefer spaltet und trennt. Nur so wird endlich auch auf unsrem Gebiete voller Ernst gemacht mit der Erfüllung eines der weisesten Wünsche unsres grofsen und unvergefslichen Kaisers Wilhelm I., dafs dem Volke die Religion erhalten werde.[1])

---

1) Vgl. H. Raydt, Ein gesunder Geist in einem gesunden Körper, englische Schulbilder in deutschem Rahmen, Hannover 1889, S. 35 in einer Schilderung des Fettes College in Edinburg: „Ein Hauch wahrer Frömmigkeit durchweht das ganze Leben der Anstalt und giebt ihm eine höhere Weihe. Worin dies im einzelnen liegt, ist schwer zu sagen; die Gebete und Gottesdienste machen es nicht allein; der gesamte Unterricht und die ganze Erziehung sind von diesem christlichen Geiste durchwärmt und erleuchtet. Das dies so sein soll und mufs, ist nirgends etwa statutarisch aus-

Von ähnlicher Wichtigkeit ist die philosophische Ausbildung der Lehrer an höheren Schulen. Es ist ein tief beschämendes Armutszeugnis, welches die Lehrpläne vom Jahre 1882 dem preufsischen höheren Lehrerstand ausstellen mufsten, dafs „die Befähigung zu einem gedeihlichen philosophischen Unterricht verhältnismäfsig so selten sei, dafs sich nicht verlangen oder erreichen (!) lasse, sie in jedem Lehrercollegium vertreten zu finden.“ Nicht das ist in erster Linie zu beklagen, dafs infolge dessen der Unterricht in der philosophischen Propädeutik nicht obligatorisch gemacht werden konnte, sondern die Thatsache selbst „quod meruimus hanc legem.“ Es ist die Geringschätzung der Philosophie, wie sie unter den klassischen Philologen stark verbreitet ist und wie sie sich seit dem kläglichen Schiffbruch der Naturphilosophie und infolge der blendenden Errungenschaften einer jungen exakten Naturforschung auch den Jüngern der Mathematik und der Naturwissenschaften mitgeteilt hat, welche jenen bedenklichen Mangel in der Bildung des höheren Lehrerstandes herbeigeführt hat. Und doch müfsten gerade diejenigen, welche im praktischen Schuldienst stehen, täglich fühlen und merken, wie nötig hier jene Gewandtheit im Gebrauche der Denkformen ist, wie sie die Logik und Erkenntnistheorie lehrt, wie wichtig eine gründliche Kenntnis der Gesetze des Seelenlebens, wie förderlich die Vertrautheit mit den wichtigsten philosophischen Systemen. Wer möchte sich ohne dies alles getrauen Ciceros philosophische und rhetorische Schriften zu erklären, oder gar in die Platonischen Dialoge und in das Verständnis Schillers und Goethes einzuführen? Und woher soll das Geschick und die Gewandtheit in der Fragestellung, wie sie ein wahrhaft bildender Unterricht fordert, woher die Gewalt über die Sprache, die Gewandtheit der Rede kommen, wenn die unerläfsliche Voraussetzung, eine gründliche dialektische Durchbildung, fehlt, wie sie allein ernstliche philosophische Studien und Übungen erzeugen? Es kann keinem Zweifel unter-

---

gedrückt, noch paragraphisch festgesetzt; sondern es versteht sich hier ganz von selbst, dafs ein englischer Erzieher in erster Linie ein Christ sein mufs, und es macht sich dies auch ganz von selbst, ohne dafs etwa spezielle Glaubensprüfungen oder ähnliches dazu erforderlich wäre.“

liegen: kein Beruf bedarf einer gründlichen philosophischen Durchbildung dringender, als der der Lehrer an höheren Schulen. Es ist eine überaus kurzsichtige Auffassung des Lehrerberufs zu meinen, Kenntnis der Sachen, des klassischen Altertums, der Grammatik, der Natur, der Mathematik genüge schon, um ein tüchtiger Lehrer zu sein. Die Geringschätzung der Philosophie sollte, wo sie sich findet, nicht nachgesehen, sondern durch energische Forderung ernstlich bekämpft werden, denn sie ist ebenso verkehrt wie die Behauptung, dafs dem, der das Wissen habe, das Lehren von selbst zufalle, die auch nur von solchen aufgestellt werden konnte, welche die Bedürfnisse des Schulunterrichts entweder gar nicht kannten, oder sie sich nicht klar machten. Dann würde es auch kaum in irgend einem Kollegium an geeigneten Kräften für den Unterricht in der philosophischen Propädeutik fehlen, was doch auch sowohl für den Abschlufs der Gymnasialbildung, wie für das Interesse an den philosophischen Studien und das Gedeihen derselben an den Universitäten von grofser Wichtigkeit ist. Man stelle nur ernstlich die entsprechenden Forderungen, so wird sich bald auch wieder die Begeisterung für diese Wissenschaften einstellen.

So viel über die der Ausbildung der Lehrer an höheren Schulen gestellten Aufgaben. Es fragt sich nunmehr, welche Mittel dienen am besten der Lösung derselben?

3. Die Mittel.

Für die Aneignung der genannten Wissenschaften sorgt die Universität. Sollen aber die Bildungsmittel, welche die Spezialwissenschaften an die Hand geben, so angeeignet werden, wie es für den Unterricht nötig ist, so genügen nicht theoretische Vorlesungen. Es bedarf, damit sie der zukünftige Lehrer auch wirklich in seiner Arbeit leicht zur Hand habe, reichlicher, praktischer Übungen, wie dergleichen z. B. in philologischen und theologischen Seminaren und Gesellschaften angestellt werden. Solche Übungen lehren zwar nicht die schulmäfsige Handhabung der Bildungsmittel für die verschiedenen Entwicklungsstufen und zu dem der Schule eigentümlichen erzieherischen Zwecke, aber sie führen zur vollen

Herrschaft über dieselben und befähigen, sich ihrer überhaupt mit Leichtigkeit zu bedienen, was für die schulmäfsige Verwendung unumgängliche Voraussetzung ist. Sie sind für alle Wissenschaften notwendig und ihrem Mangel, nicht der mangelnden Stundenzahl, war es gewifs zu einem grofsen Teil mit zuzuschreiben, wenn auf höheren Schulen zu Zeiten z. B. in Mathematik, Physik und beschreibenden Naturwissenschaften wenig geleistet wurde. Eine Vorlesung über Botanik macht noch keinen Botaniker, ein collegium physicum lehrt nicht experimentieren. Dafs das die zukünftigen Lehrer können in allen Wissenszweigen, dafür haben die Universitäten zu sorgen, viel mehr als bisher geschehen. Und in dieser Richtung mufs dem späteren Lehrerberuf vielfach besser vorgearbeitet werden als bisher, namentlich in den Naturwissenschaften. Im Besonderen wird dies in allen Wissenschaften auch dadurch mehr geschehen, wenn dabei nicht nur einseitige akademische, dem späteren Berufe oft gänzlich fernliegende Ziele verfolgt werden, als sollten nur Dozenten gebildet werden.

Noch mehr benötigt die Wissenschaft der Pädagogik selbst, wie schon dargelegt, der Ergänzung durch praktische Anleitung und reichliche und zweckmäfsig eingerichtete Übungen, schon zur Illustration der Theorie, besonders aber zur praktischen Schulung. Zu dieser Anleitung und Schulung aber bedarf es nicht nur reichlicher Gelegenheit zur Übung der eignen Kraft, sondern auch guter Vorbilder, ferner scharfer und reichlicher Kritik, sorgsamer Leitung und nicht am wenigsten der Anregung einer wetteifernden Gemeinschaft mehrerer gleichstrebender Genossen.

Sind dies die Mittel, die zur Erreichung des Zieles notwendig sind, so fragt es sich nunmehr, welche Einrichtungen und Veranstaltungen dienen der Sache am besten?

4. Die verschiedenen Arten von Lehrerbildungsanstalten und ihr Wert.

Für die spezialwissenschaftlichen Übungen giebt es oder sollte es überall geben wissenschaftliche Seminare und Gesellschaften.

Über ihre Einrichtung zu sprechen ist hier nicht der Ort, wie der Verfasser keinen Beruf hat darüber zu urteilen. Nur diejenigen Veranstaltungen, welche der pädagogischen Ausbildung dienen, sind zu behandeln. Folgende sind möglich und hie und und da auch schon verwirklicht oder verwirklicht gewesen.

1. Universitätsseminare ohne Übungsschule. Sie begnügen sich entweder ganz mit theoretischen Abhandlungen und Besprechungen über wichtige pädagogische Fragen, wie das Strümpellsche in Leipzig oder gewähren doch daneben nur hie und da einmal den Mitgliedern die Gelegenheit, vor einer geborgten Klasse, die er nicht kennt, oder gar nur vor einer noch kleineren willkürlichen Zahl von (in der Regel 6!) geborgten einzelnen Schülern eine Unterrichtsprobe zu sehen oder selbst zu geben und kritisieren zu hören, wie im Königlichen und Hofmannschen Seminar in Leipzig geschieht.[1]) Solche Seminare können, das ist klar, nur die theoretische Lösung der ersten Aufgabe, Orientierung über den Beruf, ermöglichen, denn sie bieten in jenen Übungen nur notdürftig anschauliche Beispiele zu einzelnen Theorien; von einer Einführung in den Organismus einer Schule überhaupt, geschweige einer höheren, kann so wenig die Rede sein, wie von einer Übung der Kräfte durch ständigen Unterricht vor bekannten Schülern, was allein als wirkliche Übung bezeichnet werden kann.

2. Universitätsseminare mit Übungsschulen. Solcher Art waren die von Stoy in Jena und Ziller in Leipzig und noch bestehen solche zur Zeit in Jena unter Prof. Rein, in Prag unter Willmann, in Budapest unter Kármán. Diese können zwar auch nicht praktisch in den Organismus einer höheren Schule einführen, aber sie können erstlich schon die Theorie besser illustrieren und bieten vor allem die notwendigsten Mittel zu einer wirklichen praktischen Ausbildung: Übung der Kräfte in der Regierung der Kinder (Disziplin) wie im Unterrichten und Erziehen durch Unter-

---

1) Genaueres findet man bei Hofmann, Die praktische Vorbildung zum höheren Schulamt auf der Universität, Leipzig 1881 (Universitätsschrift) und P. Vofs, Die pädagogische Vorbildung zum höheren Lehramt in Preufsen und Sachsen. Halle 1889.

richt und Schulleben, reichliches Vorbild, scharfe Kritik, sorgsame Leitung und eine wetteifernde Gemeinschaft gleichstrebender Genossen.

3. Schulseminare unter Leitung der Direktoren der betreffenden Schulen. Ein solches war das pädagogische Seminar für gelehrte Schulen in Berlin unter Gedikes Leitung 1787 bis 1803. Nachmals verwandelte es sich besonders unter Böckh und Bonitz mehr und mehr in ein philologisches Seminar. Gegenwärtig hat man die bedeutendsten Beispiele wirklich pädagogischer Schul-Seminare in dem mit dem Gymnasium in Giefsen verbundenen Seminar unter der Leitung des Direktor Dr. Schiller und in dem Seminarium praeceptorum an den Franckeschen Stiftungen in Halle unter Leitung des Direktor Dr. O. Frick. Diese Seminare werden in der Regel nicht leicht die ganze theoretische Vorbildung in der Pädagogik geben können, sondern diese zum guten Teil voraussetzen müssen, aber sie werden um so vollkommener die praktische Einführung in den Schulorganismus und die Schularbeit und die Übung der Kräfte in aller Hinsicht ermöglichen, denn selbst an Vorbildern für den Elementar-Unterricht und den so wichtigen Übungen im Elementar-Unterricht fehlt es an den höheren Schulen nicht ganz, besonders dann nicht, wenn sie mit Vorschulen verbunden sind, was auch aus vielen anderen Gründen vorteilhaft und wünschenswert ist.

4. Das sogenannte Probejahr kann als eine Art Schulseminar im Kleinen aufgefafst werden und kann dann Ähnliches leisten wie vollständige; aber einerseits liegt die Gefahr nahe, dafs die zu leistende Aufgabe als Nebensache behandelt und lässig und ungründlich betrieben wird, was bisher leider die Regel war, andererseits fehlt es schon bei der Beschränkung auf 2 Kandidaten einigermafsen an der so wichtigen wetteifernden Gemeinschaft mehrerer gleichstrebender Genossen, und an kleinen Anstalten tritt aus demselben Grunde, welcher die Beschränkung auf 2 Probekandidaten nahe legte, leicht eine noch gröfsere Beschränkung auf einen Kandidaten ein, so dafs dann eine wechselseitige Anregung ganz fehlt. Aber auch bei 2 Kandidaten drückt die kleine

Zahl die Begeisterung herab, läfst den Gedanken an eine sorgfältige Organisation der Arbeit gar nicht aufkommen und schläfert so ein.

5. Zwittereinrichtungen, nach welchen die Kandidaten gleichzeitig teils unter die nicht nur theoretische, sondern auch praktische Leitung eines Universitätsprofessors, teils unter die eines Schuldirektors gestellt sind, wie es in Göttingen der Fall ist,[1]) oder Seminare, die von Schulräten geleitet werden, deren Mitglieder aber an einer oder verschiedenen Schulen der betreffenden Provinzialhauptstadt hospitieren und unterrichten müssen, dürften schwer zu leiden haben unter nicht zu vermeidendem Widerstreit der mafsgebenden Autoritäten, wogegen auch an den schulrätlichen Seminaren das „ganz vorzügliche Zusammenarbeiten des Verwaltungsorganismus" (Vofs) doch wohl nicht immer schützen dürfte. Diese Seminare dürften überdies wohl noch beeinträchtigt werden durch die Störungen, welche die halbjährigen Visitationsreisen der Schulräte mit sich bringen; und wenn die Leitung zwischen den beiden Schulräten wechselt, so kann sich schwer eine feste Tradition bilden, welche für das Gedeihen eines Seminars von gröfster Wichtigkeit ist.

6. Dagegen würde das Höchste geleistet werden können in Schulseminaren, deren Leiter nicht nur Direktoren der betreffenden Lehranstalt, sondern zugleich Professoren der Pädagogik an der Universität wären, wie dies in Universitätsstädten möglich und in Giefsen wirklich der Fall ist in dem Grofsherzoglichen Seminar unter Leitung des Professors und Gymnasialdirektors Dr. Schiller. Auch in Halle war früher der Direktor der Franckeschen Stiftungen zugleich Professor der Pädagogik. Solche Seminare bieten alles, was man im Interesse einer möglichst vollkommnen und harmonischen theoretischen und praktischen Ausbildung der Kandidaten wünschen mufs. Für derartige Seminare sollte daher in jeder Universitätsstadt gesorgt werden. Wo mehrere volle und selbständige gymnasiale

1) Vgl. Verhandlungen der Schlesischen Direktoren-Versammlung vom Jahre 1879. Berlin, Weidmann.

Anstalten (Gymnasien und Realgymnasien) in einer solchen vorhanden sind, sollten ebensoviel Lehrstühle für Pädagogik und Seminare gegründet und bei der Berufung der Direktoren dieser Schulen darauf Rücksicht genommen werden. Natürlich müfste die Belastung dieser Direktoren mit Amtsgeschäften entsprechend durch geeignete Hilfskräfte eingeschränkt werden.

Ziehen wir das Resultat, so würde also am besten für die pädagogische und didaktische Vorbildung der Kandidaten des höheren Schulamtes durch die zuletzt beschriebene Einrichtung von Schulseminaren unter der Leitung eines Professors der Pädagogik, der zugleich oberster Leiter einer höheren Unterrichtsanstalt wäre, gesorgt. Demnächst könnte die Aufgabe wohl am besten gelöst werden durch Universitätsseminare mit Übungsschulen, mit nachfolgendem Gymnasialseminar, so dafs die allgemeine pädagogische und didaktische Ausbildung dort, die spezielle Einführung in den Organismus und in das besondere Unterrichtsverfahren der höheren Schulen im Gymnasialseminar angestrebt würde. Diese Einrichtung hat immerhin auch einen Vorzug vor der ersteren, sie stellt den Kandidaten nicht gleich in den gröfsten Schulorganismus hinein, der ihn leicht verwirren und, da er ihn nicht so bald überschauen kann, gleichgültig machen kann, während er in den kleineren Organismus einer Übungsschule sich leichter hineinfindet, ihn rascher überschauen lernt und so schon bald seine ganze Arbeit zu dem höchsten gesteckten Ziele in Beziehung setzen lernen kann, was von grofser Wichtigkeit ist. Aber die Einrichtung solcher Universitätsseminare, der ersten wie der zweiten Art, hat ihre besonderen Schwierigkeiten. Hier wie dort handelt es sich um ganz neue Einrichtungen und die Personenfrage stellt dort, die Errichtung von Übungsschulen hier so schwere Aufgaben, dafs bei Betretung dieses Weges leicht die wichtige Angelegenheit wieder ins Ungewisse hinausgeschoben und schliefslich doch zu keiner voll befriedigenden Erledigung geführt werden könnte, zumal auch das Bedürfnis auf diesem Wege schwerlich gedeckt würde.

So bleibt denn für den gegenwärtigen Stand der Sache kein andrer Ausweg, als zunächst an die bereits bestehenden Einrich-

tungen anzuknüpfen und die praktische Ausbildung der Kandidaten des höheren Schulamts wie bisher an die höheren Schulen selbst zu verlegen. Aber es mufs dann mit allem Nachdruck gefordert werden erstlich, dafs dieser praktischen Ausbildung ein gründliches Studium der christlichen Ethik, der Logik, der Psychologie, der allgemeinen Pädagogik und der Geschichte derselben vorausgeht, über welches sich die Kandidaten vor Eintritt in die praktischen Übungen in einer Prüfung ausweisen müfsten, und zweitens, dafs die praktische Ausbildung an den höheren Schulen seminarartig gestaltet wird, d. h. dafs an die Stelle der schwer zu regelnden und noch schwerer zu controllierenden Einrichtung des sogenannten Probejahres sorgfältig organisierte Gymnasialseminare mit je mindestens 4, höchstens 6 Kandidaten treten. Eine Schädigung des Unterrichtes ist nicht zu befürchten, wenn die Kandidaten hauptsächlich an grofse Anstalten mit Doppelklassen gewiesen werden, wenn sie sich auf die verschiedenen Fakultäten verteilen und wenn ihre Arbeit gründlich geleitet und sorgfältig überwacht wird, wie unten genauer beschrieben werden wird.

Das ganze Studium der pädagogischen Wissenschaften, mit Ausnahme der Ethik und Psychologie, welche ja zum mindesten für die Sprach- und Geschichtsstudien unentbehrliche Hilfswissenschaften sind, wird am besten ans Ende des fachwissenschaftlichen Studiums verlegt und die entsprechende Prüfung über diese pädagogischen Wissenschaften incl. Ethik und Psychologie am besten von der spezialwissenschaftlichen getrennt, da nur so darauf zu rechnen ist, dafs von den Examinatoren wie von den Kandidaten selbst diesem wichtigen Teile der Vorbereitung für den zukünftigen Beruf das gehörige Gewicht beigelegt wird. Diese zweite Prüfung würde bei einem Kursus in einem Universitätsseminar am besten hinter die Seminarzeit, im andern Falle am besten vor den Eintritt ins Gymnasialseminar fallen, aber auch in diesem Falle von der fachwissenschaftlichen Prüfung aus den besagten Gründen zu trennen sein. Es fragt sich nun, wie sind die empfohlenen Seminare und ähnlichen Veranstaltungen am besten einzurichten.

5. Die innere Einrichtung der empfehlenswerten Lehrerbildungsanstalten.

a) Das Universitätsseminar mit Übungsschule.

Ich beginne mit dem pädagogischen Universitätseminar als dem einfachsten und klarsten Organismus. Die Einrichtung hängt ab von dem, was geleistet werden soll. Der Kandidat soll die Kinder beherrschen, leiten, unterrichten, durch Unterricht und das Zusammenleben mit ihnen sie erziehen lernen und zwar das alles nicht allein, sondern als Glied eines kleineren oder gröſseren Lehrkörpers im Bunde mit anderen Berufsgenossen. Dies kann er nur lernen, wenn ein solcher mehrgliedriger Organismus mit bestimmten Zielen vorhanden ist. Eine Übungsschule von mehreren Klassen mit mehreren Jahrgängen womöglich vom 1. bis 8. Schuljahr ist somit erstes Erfordernis für ein solches Seminar. Es ist wünschenswert, daſs in demselben in mehreren Klassen Schüler vom 1. bis zum 8. Schuljahr vorhanden sind, weil so erstlich ein ordentliches Abschluſsziel, das erste des Unterrichts überhaupt, das der Elementar- oder Volksschule erreicht und weil so weiter zugleich Gelegenheit zu allen Anfängen niederer und höherer Schulbildung gegeben werden kann, (z. B. nach bisherigem Gang für Begabte im 4. Schuljahr zum Anfang des Latein, im 5. des Französischen, im 6. der Mathematik, im 7. des Griechischen). Auch ist es für den Lehrer an höheren Schulen von nicht zu unterschätzender Bedeutung, die Entwicklung der Kinder vor dem Eintritt in die höhere Schule kennen zu lernen und endlich giebt es für den späteren höheren Unterricht keine bessere Vorbereitung und von der Universität zur Schule keinen besseren Übergang, als durch den Elementarunterricht, bei welchem die Kinder mit unwiderstehlicher Gewalt den Lehrer nötigen von seinem hohen Roſs herabzusteigen und in demütiger Selbstentäuſserung den Kindern gleich zu werden, mit ihnen zu denken, zu fühlen, zu reden, zu arbeiten nach dem Maſse ihrer kleinen Kräfte, was bekanntlich die erste und gröſste Tugend jedes Pädagogen ist, auf welchem Katheder er auch stehe. „Der Lehrer der höheren Anstalten“, sagt O. Willmann in der Vorrede zu seinen

pädagogischen Vorträgen S. VIII., „mufs den Elementarunterricht verstehen und durch ihn hindurchgegangen sein, denn er bietet die Aufgaben des Erziehers in einfachster Form, sein handgreiflicher Stoff ist am durchsichtigsten für die Methode.“ An solcher Schule wird der Kandidat Gelegenheit finden, selbst Kinder zu leiten, zu unterrichten, zu erziehen, Gelegenheit nicht nur dem nächsten Ziele zuzustreben, sondern auch das Höchste mit ins Auge zu fassen und im Auge zu behalten und da er die Arbeit nicht wird allein thun können, wird er auch lernen sich in die Mitarbeitenden zu fügen, sich der nächsten und höchsten Leitung unterzuordnen, genug, als dienendes Glied sich dem Ganzen einzufügen.

Aber er bedarf auch der Vorbilder und unmittelbaren Leiter. Darum wird der Unterricht an solcher Übungsschule nicht nur von Kandidaten, sondern zu einem guten Teil auch von bewährten, ja ausgezeichneten Kräften erteilt werden müssen. Bei diesen werden die Kandidaten nach geregeltem Plane hospitieren, bei ihnen werden sie sich in einzelnen Fällen Rats holen müssen. Aber auch der Kritik ihrer Leistungen bedürfen die Kandidaten. Auch diese Aufgabe wird in erster Linie den bewährten Lehrern zufallen, wie diese überhaupt für den Erfolg des ganzen Unterrichts einzustehen haben werden, soweit er von der praktischen Ausführung abhängt. Aber nichts schärft das Auge mehr für die eigenen Fehler, als die Kritik der anderen, wie Goethe sagt, „der Mensch erkennt sich nur im Menschen.“ „Willst du dich selber erkennen, sieh’, wie die andern es treiben.“ Darum müssen die Kandidaten sich auch untereinander besuchen und kritisieren. Endlich mufs über dem Ganzen der Übungsschule ein Leiter stehen und dies kann kein anderer sein als der Leiter des Seminars selbst, der Professor der Pädagogik. Unter seiner Oberleitung und nach seinen Anordnungen wird aber nicht nur an der Übungsschule gearbeitet, er hat auch dafür zu sorgen, dafs die Kandidaten in besonderen Besprechungen den ganzen Organismus und alle Arbeit in ihm richtig verstehen und beurteilen lernen, wie er auch alle übrigen Funktionen: vorbildliche Arbeit, Leitung, Kritik, in höchster Instanz und als höchstes Vorbild zu vertreten hat. Zu dem Zweck mufs er selbst

längere Jahre im praktischen Dienst gestanden haben und womöglich noch praktisch mitarbeiten.

So war im allgemeinen das Seminar des Professor Ziller in Leipzig eingerichtet, dem der Verfasser selbst längere Zeit als Praktikant angehört hat. Auch die letzte Forderung traf zu. Ziller war, ehe er sich habilitierte, 6 Jahre Gymnasiallehrer gewesen, am Gymnasium Bernhardinum in Meiningen, und er hat auch noch als Professor, besonders während der grofsen Universitätsferien, eifrig unterrichtet. Es sei mir gestattet auch noch zu beschreiben, wie sich die Arbeit in diesem Seminare gestaltete. Bedingung für die Aufnahme war, dafs man Psychologie, Ethik und Pädagogik gehört hatte. Wer eintrat mufste sofort einen selbständigen Unterrichtszweig übernehmen, wenn auch nur von 2 wöchentlichen Stunden. Voraussetzung war, dafs der Seminarist im stande war für einen zu haltenden Unterricht den Lehrgang methodisch zu entwerfen. Allem Unterricht mufste eine schriftliche Vorbereitung zu Grunde liegen, die fürs Archiv abzuliefern war. Daneben hospitierten wir bei den erprobten Oberlehrern, aber auch untereinander. Die schriftlichen Präparationen hatten die Oberlehrer zu überwachen und wo nötig, uns mit ihrem Rate beizustehen, ein Hospizbuch lag im Lehrerzimmer aus, in welches die Beobachtungen, hauptsächlich Ausstellungen von Oberlehrern und Kandidaten eingetragen wurden, um in der wöchentlichen Konferenz, wenn's nötig war, berichtigt oder beleuchtet zu werden. Der Schwerpunkt der Ausbildung aber lag in drei besonderen Einrichtungen, dem Theoretikum, dem Praktikum und der Konferenz, welche wöchentlich wiederkehrten. Im Theoretikum wurden besonders die einzelnen Unterrichtsgegenstände, ihre Gliederung und Methode durchgesprochen und das Praktikum vorbereitet durch Besprechung der eingereichten Präparationen. Dabei wurde fleifsig die Geschichte der Pädagogik herangezogen und alles verwertet, was brauchbar war. In dem Praktikum, am folgenden Tage, traten 2 Kandidaten vor versammeltem Seminar incl. Professor und Oberlehrer auf und unterrichteten jeder eine halbe Stunde lang ihre Klasse in ihrem Fach. Zu dieser Probelektion mufsten sie eine bis auf die einzelne Frage ausgeführte Prä-

paration einreichen, welche vom Oberlehrer begutachtet wurde und mit dem Gesehen des Professors an den Kandidaten zurückgelangte. Für die Lektionen selbst waren zwei Kritiker bestellt, von denen der eine eine schriftliche Kritik der ausgeführten Probelektion durch den Oberlehrer an den Professor einreichen, der andere in der folgenden Konferenz eine mündliche Kritik liefern mufste. Wie nun im Theoretikum, wenn's nötig schien, eine theoretische Orientierung über die Probelektionen vorausgeschickt war, so wurde in der nachfolgenden Konferenz der thatsächliche Ausfall der Lektionen aufs gründlichste besprochen, von dem Praktikanten selbst in einer Selbstkritik, von den Kritikern, den Oberlehrern, von den übrigen Praktikanten und endlich abschliefsend vom Professor selbst. Die Kritiken waren scharf und genau, sodafs auch das Kleinste nicht übersehen wurde; trotzdem störte, soviel ich mich erinnere, während meiner ganzen Lehrzeit, kein Mifston das einmütige begeisterte Streben und war ja einmal einem etwas Galle in die Höhe getrieben, so wurde es in der nachfolgenden gemütlichen Zusammenkunft beim Glase Bier, wo der ehrwürdige Herr Professor nie fehlte, wieder hinuntergespült.

So lebten, so arbeiteten wir im Zillerschen Seminar ohne jeden äufseren Gewinn, getragen von heller Begeisterung für den erhabenen Beruf, die auch noch zu allerlei Opfern an Zeit, Kraft und Geld willig machte, um die Übungsschule, die ein privates Unternehmen Zillers war und hauptsächlich durch freiwillige Beiträge erhalten wurde, mit erhalten zu helfen.

Und welches war der Gewinn? Der Referent der Direktorenkonferenz der Provinz Posen vom Jahre 1879 beklagt, dafs man aus dem Leipziger Seminarbuch (neu in 3. Auflage erschienen unter dem Titel „Materialien für spezielle Pädagogik“, Dresden 1886 bei Bleyel und Kaemerer) zwar sehe, wie im Leipziger Seminar gearbeitet worden, aber nicht mit welchem Erfolg. Nun objektiv läfst sich der Erfolg freilich schwer nachweisen, da die einstigen Mitglieder des Seminars in alle Welt verstreut sind und die wirklichen Erfolge, welche seiner Zeit in der Übungsschule von einzelnen und von der Gesammtheit an den dortigen Schülern erzielt wurden, sich

so wenig zuverlässig beschreiben, geschweige buchen lassen, wie die irgend einer Schule. Denn die bedeutungsvolleren und am tiefsten gehenden Wirkungen eines guten Unterrichts, wie wissenschaftliches Interesse, Tüchtigkeit zu beobachten, zu denken, zu erfinden u. dgl., entziehen sich gerade meist der Beobachtung in öffentlichen Prüfungen, und was da leicht prunkt, ist nicht die Hauptsache. Vor allem aber hängen die Leistungen einer Schule nicht bloſs von den Lehrern, sondern auch von dem Schülermaterial und noch vielen anderen äuſseren Umständen ab und selbstverständlich ist endlich für den Erfolg einer solchen Übungsschularbeit nicht maſsgebend, was die Praktikanten da bei ihren ersten Versuchen geleistet haben, sondern was aus ihnen durch diese Übungen geworden ist. Nur ihre nachmaligen Leistungen könnten also objektives Zeugnis ablegen. Hinsichtlich der Stellungen, welche viele einstige Mitglieder des Zillerschen Seminars später eingenommen haben und noch einnehmen, braucht sich dieses jedenfalls nicht zu schämen. Ist aber auch ein objektives Zeugnis schwer zu erbringen, so ist doch vielleicht nicht ganz ohne Wert, was ein einstiges Mitglied des Seminars als subjektive Erfahrung bezeugen kann: Wir haben Kinder leiten, Disziplin halten gelernt, der eine leichter, der andere schwerer, der eine rascher, der andere langsamer, je nach der Gabe, aber gelernt haben wir es, dafür sorgte neben sorgfältiger und verständiger Anleitung und gutem Beispiel die unermüdliche allseitige Kritik, überhaupt die Öffentlichkeit. Wir haben unter denselben günstigen Umständen unterrichten gelernt mit Nachdenken und Besinnung auf die beste Weise, planmäſsig, zielstrebig, auch mit sichtbarem Erfolg, der in regelmäſsigen Repetitionen und Examen aufgewiesen werden muſste. Wir haben endlich erziehen gelernt durch den Unterricht und durch das Leben in der Schule, durch das Leben mit den Schülern in der Werkstatt, im Garten, auf Ausflügen, auf Reisen und im besonderen noch durch die Fürsorge für die Verirrten und Verwahrlosten im Seelsorgerverein. Und mag von den besonderen Regeln, Grundsätzen, Kunstgriffen, mit welchen wir damals streng nach wohldurchdachter Theorie arbeiteten, im Laufe der Zeit manches geändert, manches

beiseite geworfen sein, bei dem einen mehr, beim anderen weniger, dreierlei haben wir gewiſs alle als ein unschätzbares Erbe uns erhalten, weil es uns in Fleisch und Blut übergegangen ist: 1. die Gewohnheit uns selbst in allem unserem pädagogischen Thun unausgesetzt zu beobachten und unnachsichtig zu richten, wenn uns insbesondere Miſserfolge entgegengetreten, die Schuld nicht bei den Zöglingen oder sonst wo, sondern zunächst bei uns selbst zu suchen, 2. die Geneigtheit uns in den Organismus, in welchen wir gestellt worden, lebendig einzufügen und ohne Aufgabe klar erkannter Grundsätze jenen Gemeingeist und jenes harmonische Zusammenwirken zu pflegen, ohne welches die Arbeit an einer Schule nicht von Segen sein kann, und endlich 3. ein unermüdliches Streben nach Vervollkommnung, welches erstlich nicht gestattet, Theorie und Praxis getrennt neben einander hergehen zu lassen, sondern mit den als richtig erkannten Grundsätzen unerbitterlichen Ernst macht und welches weiter dazu treibt, von anderen durch Hospitieren, Besprechungen, Lektüre unausgesetzt zu lernen; im ganzen aber eine so ideale und ernste Auffassung unsres Berufs, wie sie idealer und ernster sonst gewiſs nicht erzeugt werden kann.[1])

Eine Einrichtung, die auch nur diese allgemeinen Erfolge erzielt, die darf zufrieden sein; und daſs die Schüler Zillers, was man

---

1) O. Willmann, Professor der Philosophie und Pädagogik in Prag, sagt in der Vorrede zur 2. Auflage seiner bekannten „Pädagogischen Vorträge“ von Ziller: „Es bleibt ein hohes Verdienst des trefflichen Mannes, in seinen Schülern das Interesse für jene wichtigen Fragen geweckt, ich möchte sagen: ihnen das Organ dafür gegeben zu haben. In seiner Anstalt konnte man das Verständnis für klassische, groſse Stoffe in ihrem Gegensatz zu ärmlichen, haltlosen Materien und für didaktische Tragkraft solcher Stoffe gewinnen, konnte man den Sinn für konzentrisches Zusammenführen der Einzelwirkungen und den Widerwillen gegen alles Verzetteln und Zersplittern sich zu eigen machen. Er verstand es ein didaktisches Stilbewuſstsein zu wecken, welches jeden Stoff zu formen strebt, für jeden Teil desselben einen Stützpunkt, für jeden kleinsten Bau eine abschlieſsende Wölbung sucht.“

ihnen auch sonst nachrede, unausgesetzt an der Vervollkommnung ihrer Methode arbeiten, das lehrt ein Blick in ihre Litteratur, in die Jahrbücher für wissenschaftliche Pädagogik und in die vielen Schriften dieser Schule zur Psychologie, zur allgemeinen Pädagogik und zur Methodik des Unterrichts.

Bei Errichtung von pädagogischen Universitätsseminaren würden also die in diesem und ähnlichen Seminaren wie das Stoysche in Jena, das Willmannsche in Prag, das Lindner-Kármánsche in Budapest, gemachten Erfahrungen zu verwerten sein.

Daſs die Einrichtung solcher Universitätsseminare mit Übungsschulen, mindestens eines an jeder Universität, über dem Plan die pädagogische Ausbildung der Kandidaten des höheren Schulamts an den höheren Schulen besser zu organisieren, wie er gegenwärtig im preuſsischen Ministerium gehegt wird, nicht auſser Acht gelassen werde, ist in hohem Grade wünschenswert. Schon um der Förderung der pädagogischen Wissenschaft und Kunst willen; denn erstlich bedarf die pädagogische Wissenschaft, um nicht ins Blaue zu geraten, der stetigen möglichst innigen Berührung mit der Praxis; sodann können in solchen Universitätsseminaren mit einem beschränkten Schulorganismus und freieren Institutionen, die auch eine freiere Bewegung gestatten, leichter Versuche angestellt werden, um neue Theorieen zu erproben, während die straffere Organisation der öffentlichen Schulen und die Rücksicht auf die Interessenten hier sich solchen Experimenten weit spröder entgegenstellt. Die groſsen Bewegungen auf pädagogischem Gebiete, welche die pädagogische Wissenschaft und Kunst energisch vorwärts getrieben haben, sind meist von solchen freieren Anstalten ausgegangen. Man denke an die Philanthropisten, an Pestalozzi, Herbart, Stoy, Ziller! In der freien Luft der freien Akademie sprossen und gedeihen am besten neue Ideeen. In dem eng abgemessenen Raum der festgefügten öffentlichen Schule finden sie nur noch Gelegenheit sich vollends zu bewähren, wie der aus der Baumsschule in den Garten verpflanzte junge Stamm. Endlich würden aber auch die höheren Schulen und die mit ihnen verknüpften Lehrerbildungsanstalten von den Universitätsseminaren her die kräftigste Anregung erfahren und

ohne dieselben der frischen Zugluft von den Akademieen her entbehren, welcher sie dringend bedürfen. Auch würde es für die Zusammensetzung des ganzen höheren Lehrerstandes nur von Segen sein, wenn er nicht durchweg nur dieselbe Art praktischer Vorbildung aufzuweisen hätte. Und sehen wir von den höheren Schulen ab, wie wichtig sind solche Universitätsseminare mit Übungsschulen schon für die zukünftigen Seminarlehrer, Schulinspektoren, Seminardirektoren und für die Theologen, welche bei einer gesunden Ordnung der Schulaufsicht doch immer die geborenen Lokalschulinspektoren bleiben![1])

Für **Schulseminare** in Universitätsstädten liegen ebenfalls bereits Beispiele und Erfahrungen vor. Bei ihrer Einrichtung würde zu verwerten sein, was sich in Gießen und Halle a. d. S. erprobt hat. Darüber haben wir bereits eingehende Berichte; so über das Seminar in Gießen Professor Schillers Bericht in der Zeitschrift für Gymnasialwesen Jahrg. 37 S. 577 ff. und in den „Lehrproben" von Frick und Meier Heft 10 S. 109 ff. und über das Hallische, welches wegen der Menge der Anstalten, über die das Waisenhaus zu verfügen hat, noch eine ganz besondre Stellung einnimmt, aber freilich eben darum auch nicht überall ohne weiteres nachahmbar ist, die Berichte Fricks in denselben „Lehrproben", besonders in Heft 16. 18. 19 und 20.[2]) Ich wende mich daher unter Verweisung auf jene Berichte sofort zur Besprechung derjenigen Einrichtungen, welche sich nach meiner Meinung und Erfahrung für gewöhnliche Schul- oder Gymnasial-Seminare empfehlen.

---

1) Über die Wichtigkeit solcher Universitätsseminare hat sich eingehender ausgesprochen Prof. Vogt in Wien im 20. Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik und Rein im 16. Hefte der „Lehrproben".

2) Wie viel der Verfasser gegenwärtiger Schrift diesen und andren Veröffentlichungen des wackeren Vorkämpfers für eine Neugestaltung der Gymnasialpädagogik verdankt, wird jeder Kenner beim Lesen derselben bemerken; ihm ist es Bedürfnis es an dieser Stelle mit dem Ausdruck herzlichen Dankes besonders hervorzuheben.

b) Gymnasialseminare.

I. Verteilung der Arbeit.

Woran es bei der bisherigen Ordnung des sog. Probejahrs vor allem gefehlt hat, das war, abgesehen von der geringen Zahl der Kandidaten, der Mangel einer gehörigen Organisation, und der Mangel bestimmter speziell zu diesem Zweck berufener Kräfte. Es war alles dem freien Ermessen der Direktoren überlassen und den übrigen Lehrern, besonders den Oberlehrern, zwar im allgemeinen die Pflicht auferlegt, den Direktor in seiner Fürsorge für die Ausbildung der Kandidaten zu unterstützen, aber weder dafür gesorgt, dafs an jeder Anstalt Kräfte vorhanden waren, welche sich für diesen Dienst besonders eigneten, noch die nötige Zeit gewährt, noch ihnen bestimmte Aufgaben und Pflichten zugewiesen. Und so waren die Direktoren in der übelen Lage, abgesehen von einigem Hospitieren, doch die ganze Arbeit allein auf sich nehmen zu müssen. Woher sollte dann aber bei der in der Regel schon so über die Mafsen besetzten Zeit eines Direktors noch die Kraft und Lust zur Bewältigung einer Aufgabe kommen, welche schon wegen der verschiedenen Wissenschaften, die kein Direktor alle beherrschen kann, mehr als eines Mannes Kraft und Fähigkeit herausfordert, zumal es noch gänzlich an vorbildlicher Organisation der Arbeit fehlte? Es war gar nichts andres zu erwarten, als dafs man entweder die ganze grofse Aufgabe, deren Lösung so doch nicht möglich war, als Nebensache nebenhergehen und sich mehr oder weniger selbst machen liefs, oder, wenn man's ernster nahm und mit einigem Geschick dazu begabt war, sich durch gelegentliche Winke im Anschlufs an einzelne Besuche und vielleicht noch durch die Vorzeichnung eines Hospitierplanes mit der auferlegten Pflicht, so gut es eben ging, abzufinden suchte. Es steht für den Eingeweihten aufser allem Zweifel, dafs beim Fortbestand der nebelhaften Probe-Jahr-Einrichtung oder wenigstens bei der Beschränkung auf diese Veranstaltung die praktische Ausbildung der Kandidaten des höheren Schulamts nie einen nennenswerten Schritt vorwärts kommen wird. Soll etwas Greifbares erreicht werden, so mufs

auch die praktische Ausbildung der Kandidaten des höheren Schulamtes, so weit sie an die höheren Schulen selbst verlegt wird, seminarartig gestaltet werden, jedenfalls so, dafs die Mittel, durch welche wohleingerichtete Seminare ihre Erfolge erzielen, als reichliche Gelegenheit zur Übung der eigenen Kraft, wirklich gute Vorbilder, geschickte, erfahrene Leiter im ganzen und im einzelnen, häufige und scharfe Kritik, wechselseitige Anregung, sorgfältige Organisation der ganzen Arbeit, ebenfalls geboten sind oder einigermafsen ersetzt werden.

Demnach mufs erstlich dafür gesorgt werden, dafs nie blofs zwei oder gar nur ein Kandidat einer Anstalt überwiesen wird, sondern mehrere. Denn nur so wird einerseits Gelegenheit zu wechselseitiger Anregung gegeben und andrerseits eine Organisation der Arbeit mit ziemlicher Notwendigkeit herausgefordert. Man sollte nicht unter 4 Kandidaten auf einmal an eine Anstalt verweisen, aber man wird freilich auch nicht mehr als höchstens 6 Kandidaten zusammenthun dürfen, und auch das nur an grofsen Anstalten mit Doppelklassen, weil sonst die Anstalten selber darunter leiden könnten.

Weiter müssen neben dem Direktor, der die ganze Ausbildung der Kandidaten zu leiten, den Geist, in dem sie geschieht, zu bestimmen hat und der für alles verantwortlich ist, bestimmte Lehrer des Kollegiums, die sich dazu besonders eignen, und Lust zur Sache haben, ein für allemal zu Helfern bestimmt werden, um die besondere Einführung in die einzelnen Unterrichts-Fächer zu übernehmen. Diesen mufs die bestimmte Aufgabe zugewiesen werden, die betreffenden Kandidaten mit der speziellen Technik und Methode, mit den Lehrmitteln, dem Lehrplan und Lehrgang ihres Faches in der einzelnen Klasse und in dem ganzen Schulorganismus bekannt zu machen, und sie in die auf den betreffenden Unterricht bezüglichen Bestrebungen und litterarischen Erscheinungen der Zeit einzuführen. Zu diesem Behuf müssen sie selbst natürlich auf allen diesen Gebieten gründlich bewandert sein, vor allem alles, was zur Methodik und Pädagogik ihres Faches gehört, eingehend studiert haben, aber auch in Ziel, Plan und Zusammenhang der

ganzen Schularbeit tiefer eingeweiht sein, was beides heutzutage äufserst selten ist. Das erfordert natürlich eingehende Studien. Ferner müssen sie den Unterricht der Kandidaten, die Vorbereitung wie die Ausführung, auch die Korrekturen mit überwachen und für den schliefslichen Erfolg des betreffenden Unterrichtes einstehen. Denn nur so wird einer Schädigung der Schüler und der ganzen Anstalt durch etwaige Fehler der Kandidaten genügend vorgebeugt werden. Zu diesem Zweck müssen sie häufig dem Unterrichte der betreffenden Kandidaten beiwohnen, gelegentlich, in den ersten Wochen stets, später, so oft es nötig, vorunterrichten. Sie müssen ferner den vom Kandidaten zu entwerfenden Plan fürs ganze, halbe, viertel Jahr und Monat prüfen und mit Gutachten dem Direktor zur Genehmigung einreichen, die vom Kandidaten stets schriftlich zu entwerfende Präparation zuerst regelmäfsig, später in bestimmten Zeitabschnitten kontrollieren und nötigenfalls korrigieren. Endlich müssen sie aufser den Fachkonferenzen, in denen sie die Kandidaten in ihr Fach einzuführen haben, den in regelmäfsigen Abschnitten (mindestens alle 14 Tage) abzuhaltenden Probelektionen und ihrer Kritik in gemeinsamer Konferenz beiwohnen und geeigneten Falls ihr Urteil abgeben.

Diese Arbeit kann mit Erfolg nur gethan werden, wenn bestimmte Lehrer, die sich durch besondre methodische und pädagogische Studien eigens dazu vorbereitet haben, sie zu ihrem besondren Beruf machen, sie immer wieder thun, sich so in sie einleben, Erfahrung und Übung sammeln. Sie müssen natürlich bei der allgemeinen Unterrichtsverteilung entsprechend entlastet und für ihre besondren Mühewaltungen und den Aufwand für litterarische Hilfsmittel besonders entschädigt werden. Bei 22 oder gar 24 wöchentlichen Unterrichtsstunden ist es unmöglich auch noch diesen Anforderungen zu genügen, zumal die betreffenden Lehrer auch in ihrem eigenen Unterricht mit besonderem Eifer und Studium an ihrer eigenen Weiterentwickelung zu arbeiten haben. Wohl werden die betreffenden Seminarlehrer schon dadurch etwas entlastet, dafs die Stunden, welche die Kandidaten zu übernehmen haben, mit auf ihren Stundenplan geschrieben werden

müssen und doch nur in den ersten Wochen stets wirklich von ihnen erteilt werden. Aber was von ihnen sonst gefordert wird, ist mehr, als was sie dort scheinbar gewinnen, wenn mit der Arbeit wirklich Ernst gemacht wird.

In die Gesamtorganisation der betreffenden Schule, in die Schularbeit überhaupt und ihre erziehliche Gestaltung, in die allgemeinen Grundsätze der Schülerleitung (Disziplin), des Unterrichts und der Erziehung mufs natürlich der Direktor die Kandidaten einführen und er wird dazu, selbst wenn die Kandidaten eine bessere theoretische Vorbildung in der Pädagogik und ihren Hilfswissenschaften als bisher üblich mitbringen, mindestens wöchentlich eine Stunde brauchen. Ebenso hat er natürlich den ganzen Gang der Ausbildung zu ordnen und zu leiten.

Die Kandidaten übernehmen am besten von Anfang an einen bestimmten Unterricht auf ein Jahr oder mindestens ein Semester. Diese Einrichtung hat sich mir nach mancherlei anderen Versuchen als die beste bewährt. Nur so lernt der Kandidat die Schüler und sich selbst wirklich ordentlich kennen; nur so kommt es wenigstens zu einem gewissen Pietätsverhältnis zwischen ihm und den Schülern; nur so stellt sich das Gefühl der Verantwortlichkeit ein; alles Dinge, welche auf das ganze Verhalten in Disziplin, Unterricht und Erziehung von gröfstem Einflufs sind und ohne welche es nie zu festen selbstbewufsten Schritten kommt; nur so wird endlich der Kandidat genötigt, in allem zielbewufst zu handeln; nur so wird er sich völlig klar, was dazu gehört, auch nur in einem Gegenstand eine Klasse ruhig und sicher, mit Anwendung aller nötigen Mittel am rechten Ort, zum Ziele zu führen; nur so lernt er wirksam an einem bestimmten Beispiel zu seiner eignen Genugthuung den Stoff zurechtschneiden und richtig verteilen. Solche praktische Arbeit im eigensten Interesse kann durch keine Abhandlungen und Übungen an Stoffen, die der Kandidat nicht wirklich zu traktieren hat, ersetzt werden. Deshalb halte ich die sofortige Einstellung jedes Kandidaten in eine volle Jahresaufgabe für durchaus notwendig und habe mit dieser Praxis auch nur gute Erfahrungen gemacht. „Wechsel“, sagt Leuchten-

berger mit Recht, „ist Störung für die Schüler, Störung für den Kandidaten, für beide ungünstig.“ (Verhandlungen der Direktoren-Versammlung der Provinz Sachsen 1889 S. 49). Im Anschlufs an die ihnen durch den betreffenden Oberlehrer bekannt gewordene Überlieferung und unter dem Beirat des Oberlehrers gliedern die Kandidaten dann das zugewiesene Pensum nach pädagogischen und methodischen Grundsätzen und verteilen es auf die Quartale, Monate, Wochen (auf Monate natürlich zunächst das erste Quartal, auf Wochen den ersten Monat, da sonst die erste Arbeit gleich zu grofs würde) und präparieren auch die ersten Stunden, die ihnen der Oberlehrer vorhält, da sie sonst vom Hospitieren keinen oder nur geringen Nutzen haben. Sie hospitieren einige Stunden, nicht zu viel, nur bis eine, zwei oder höchstens drei methodische Einheiten absolviert und an ihnen die zunächst in Frage kommenden Hauptoperationen des Unterrichts gezeigt sind, etwa eine oder zwei oder drei Wochen, je nach der kleineren oder gröfseren wöchentlichen Stundenzahl des betreffenden Faches (ein absolutes Zeitmafs hat keinen Sinn); und so bald es ihnen dann gelungen ist, selbstständig eine brauchbare Präparation über eine methodische Einheit, (die nebenbei bemerkt in der Regel über den Rahmen einer Stunde hinausreicht,) zu entwerfen, so treten sie sofort selbst in den Unterricht ein. Denn die eigenen Versuche werden dem Kandidaten erst die Augen öffnen für viele Kunstgriffe und Vorteile, die er ohne dies übersieht. Ein längeres Hospitieren ohne gleichzeitiges eignes Unterrichten und ohne direkte Belehrung ist so gut wie fruchtlos. Nur im Wasser lernt man das Schwimmen, nur durchs Probieren rechtes Verständnis für die Regeln und Muster. Auch die volle Disziplinargewalt mufs man dem Kandidaten einräumen, natürlich unter der Voraussetzung, dafs er sich dabei streng an die mit ihm besprochenen Grundsätze hält, in schwierigen Fällen sich vorher mit dem Seminarlehrer oder Ordinarius oder Direktor berät und alle Strafen von Belang, wie Nachsitzen, Strafarbeiten, ins Klassenbuch einträgt, körperlicher Züchtigungen jeder Art sich aber gänzlich enthält. Dieser Ausrüstung mit der Disziplinargewalt bedarf der Kandidat schon um seines Ansehens vor den Schülern und um des Gedeihens

seiner ganzen Arbeit willen. Und wird er nicht blofs äufserlich nach den Regeln eines „Kanons" zurechtgestutzt, sondern von vornherein in den Geist einer gesunden Disziplin eingeführt, so kommt auch nicht leicht ein Mifsbrauch vor. Der Oberlehrer hospitiert auch zunächst nur so lange stündlich bei ihm, bis er den Kandidaten hinsichtlich der Disziplin sicher im Sattel glaubt. Ob er sich halten kann, wird sich erst zeigen, wenn er allein ist. Bei unsicheren Kandidaten ist es gut, wenn der Oberlehrer für die ersten selbständigen Stunden in der Nähe ist. Scheitert aber der Kandidat, so mufs er sich zunächst selbst wieder ans Land zu helfen und wieder festen Fufs zu gewinnen suchen, wozu ihn nur der Oberlehrer mit seinem Rate zu unterstützen hat. Fremde Hilfe läfst ihn leicht in den Augen der Schüler nur noch unselbständiger erscheinen. Und alles kommt darauf an, dafs der Kandidat den Schülern gegenüber so selbständig als möglich, mit voller Lehrauktorität auftritt. Ihn aber von vornherein mit den Knaben allein zu lassen, wie man vorgeschlagen hat, ist, wie Erfahrung lehrt, zu gefährlich. Versuchen doch die Schüler schon bei jedem neuen ordentlichen Lehrer erst einmal, was sie ihm bieten dürfen, wie viel mehr bei einem Kandidaten. Das Mafs von Sicherheit, welches er in den ersten Stunden unter dem Schutz der Anwesenheit des Seminarlehrers gewinnt, ist für die Probe, die er danach bei seinem völlig selbständigen Auftreten noch zu bestehen hat, von grofsem unentbehrlichen Vorteil. Vermag sich der Kandidat aber auch mit dem Rat des Oberlehrers und Direktors die nötige Auktorität nicht wieder zu erringen, dann ist eine möglichst baldige Verpflanzung in eine andre Klasse nötig, denn dann ist nichts mehr zu hoffen und der an den Gemütern der Schüler angerichtete Schaden zu grofs, als dafs ein solcher Zustand noch länger geduldet werden dürfte.

Allem Unterricht der Kandidaten mufs eine schriftliche Präparation zu Grunde liegen, die, anfangs stets, später gelegentlich auf Verlangen, dem Oberlehrer oder Direktor vorzulegen ist. Auf diese Präparationen ist grofses Gewicht zu legen. Sie müssen im Anfang, bei manchem Kandidaten das ganze Jahr, ganz ins

einzelne gehen und über jeden Schritt, der gethan, die Fragen, die voraussichtlich gestellt werden, Auskunft geben. Der Kandidat mufs sich von vornherein daran gewöhnen, der Fragestellung wie dem sprachlichen Ausdruck überhaupt die gröfste Sorgfalt zuzuwenden. Denn diese Kunst ist ebenso schwer wie wichtig und es ist unglaublich, wie ungeschickt sich gerade hierin die Anfänger oft anstellen. Es fehlt ihnen zu sehr die Fähigkeit, sich zu den Knaben herabzulassen, ihre Bedürfnisse zu erkennen, meist leider überhaupt die nötige dialektische Gewandtheit und Sprachfertigkeit. Und versäumt man es hierin im Anfang, so wird der Schaden kaum je wieder gut gemacht. Die Fragestellung ist das ABC, der Fingersatz der Unterrichtskunst. Erst später, wenn er einige Gewandtheit erlangt hat, darf sich der Kandidat mit allgemeineren Entwürfen, in welchen nur schwierigere Fragen noch genauer ausgeführt werden, begnügen. Die Prüfung und Korrektur der Präparationen durch Seminarlehrer und Direktor ist natürlich nicht minder wichtig und man darf sich durchaus nicht mit einer blofsen zaghaften Nachfrage oder einem tastenden Aushorchen begnügen, ob sich der Kandidat wirklich vorbereitet habe.

Gleichzeitig mit ihrem Unterricht hospitieren die Kandidaten. Bei allen Lehrern der Anstalt mufs ihnen die Thüre offen stehen, mufs es ihnen gestattet sein, nach Verabredung dem Unterrichte zuzuhören; in gewissen Stunden jedoch, besonders des Direktors und der Seminarlehrer, nach Bedarf aber auch anderer geeigneter Lehrer, hospitieren sie nach bestimmtem, zwischen Direktor und Seminarlehrer vereinbartem Plane, wie es für ihre Ausbildung am dienlichsten ist. Das Hospitieren geht also nicht, wie man sich's wohl gedacht hat, als ein besondrer Abschnitt der Übung und unmittelbaren Anleitung voraus, sondern das Vorbild begleitet fortwährend die Übung und Anleitung und richtet sich in seinem Plane nach der Ordnung dieser, wie unten gezeigt werden wird.

Einen Haupthebel zur Erzielung einer tüchtigen Ausbildung ihrer Praktikanten haben aber die Seminare noch in der Öffentlichkeit und in der reichlichen Ausübung der Kritik. Und es ist kein Grund vorhanden an den Gymnasialseminaren davon Abstand zu

nehmen. Daher mufs einerseits reichlich für öffentliche Musterlektionen der Seminarlehrer vor sämtlichen Mitgliedern des Seminars und andrerseits für öffentliche Lektionen der Kandidaten vor dem ganzen Seminar mit eingehender Vor- und Nachbesprechung gesorgt werden.

Diese öffentlichen Lektionen kehren am besten in bestimmten feststehenden Zeitabschnitten wieder, so dafs jeder Kandidat im Halbjahre etwa viermal auftritt. Reichen die Kandidaten dazu vorher jedesmal eine sorgfältig ausgeführte Präparation an den zuständigen Seminarlehrer und Direktor ein, so kann schon in der Vorbesprechung die Lektion nach den idealen Forderungen der Unterrichtskunst besprochen und so Theorie und Praxis wirksam in Beziehung zu einander gebracht werden, worin eine Hauptaufgabe der praktischen Anleitung besteht. In der Nachbesprechung aber empfiehlt es sich sehr, zuerst den Kandidaten sich selbst, dann ihn durch die andren Kandidaten kritisieren zu lassen und erst zum Schlufs die Kritik des Oberlehrers und Direktors als berichtigende Zusammenfassung, Ergänzung und Abschlufs hinzutreten zu lassen. Man halte das nicht für zu viel. Diese kritische Bethätigung an sich und andren nach klaren Gründen, — denn nur solche wird natürlich zugelassen, — ist mehr als alles geeignet den jungen Leuten die Augen zu öffnen für gutes und schlechtes, zweckwidriges und zweckentsprechendes Verfahren und, was die Hauptsache, sie an vernünftige Kritik, vor allem an Selbstkritik, wie sie den Lehrer durch sein ganzes Leben geleiten mufs, zu gewöhnen. Dieser Zweck wird weiter auch dadurch gefördert, dafs die Kandidaten auch sonst bei einander hospitieren und etwaige Streitfälle zur Besprechung und Klarstellung vor die Seminarkonferenz bringen, was nicht nur um der Entscheidung willen, sondern auch wegen der Anregung, die dergleichen zu bringen pflegt, zu empfehlen ist.

So lernen die Kandidaten unterrichten. Es wird dabei keinen Tag an Gelegenheit zu erzieherischer Einwirkung auf die Schüler fehlen, aber am meisten und ganz besondere Gelegenheit bietet dazu das Ordinariat, und es ist sehr zu wünschen, dafs auch

ein solches der Kandidat, womöglich ein Jahr lang, unter Leitung verwaltet hat, denn nur dann lernt er alle Arbeit und alle Mittel und Kräfte dieser für die Erziehung so wichtigen Einrichtung ordentlich kennen. Wäre der Übungskursus 2jährig, so würde ich sagen, im 2. Jahre vertraue man dem Kandidaten ein Ordinariat an; und wo sich dazu Gelegenheit bietet, da thue man es ja, wenn auch der Kandidat das Probejahrzeugnis bereits in der Tasche hat, er wird immer noch für freundlichen Rat zugänglich sein. Wo keine Aussichten dazu vorhanden sind, da wird es sich empfehlen, wenigstens im zweiten Semester dem Kandidaten auch ein Ordinariat zu übertragen, wenn es die Verhältnisse erlauben. Denn es ist bekannt wie sehr schon die äufserlichen Geschäfte des Ordinariats dahin wirken, dafs die Schüler dem Lehrer und dieser ihnen näher kommt, und die Aufgabe der besonderen Fürsorge für den einzelnen Schüler und für den Fortschritt und die gesunde Entwicklung der ganzen Klasse nötigt den Lehrer ganz anders als das blofse Unterrichten dazu wirklich pädagogisch, erzieherisch auf die Schüler einzuwirken und viele Grundsätze des Unterrichts und der Erziehung kommen da erst zur Geltung und werden da erst dem Kandidaten lebendig, teuer und wert.

Sollte, wie der Herr Minister von Gofsler in Aussicht gestellt hat, dem Seminarjahr noch ein zweites Jahr der Ausbildung als Probejahr hinzugefügt werden, so würde es sich empfehlen, für dieses zweite Jahr, wenn anders sich der Kandidat dazu bereits als reif erwiesen hat, was durch das Urteil des Direktors leicht festgestellt werden kann, die Übertragung eines Ordinariats vorzuschreiben. Soll aber so die Ausbildung wirklich zu einem befriedigenden und harmonischen Abschlufs gebracht werden, so darf nicht nach dem ersten Jahre schon wieder ein Wechsel der Anstalt eintreten. Denn wird die Ausbildung ernstlich betrieben, so kann der Kandidat einen grofsen Teil der im ersten Jahre empfangenen Anregungen erst recht bewähren, wenn er als Ordinarius mit beiden Füfsen in einer Klasse steht. Ferner kann nur derjenige Direktor, welcher die Anleitung im ersten Jahre besorgt hat, recht beurteilen, ob und wie weit sich der Kandidat im zweiten Jahre bewährt;

nur er kann auch gut und leicht ergänzen, was das erste Jahr noch nicht bringen konnte, oder infolge gewisser Hindernisse, die leicht eintreten, nicht gebracht hat, von der Differenz pädagogischer Grundanschauungen gar nicht zu reden. Es kommt dazu: dafs sich auch der Kandidat doch erst allmählich sowohl in den Organismus der Anstalt, wie in die leitenden Personen und ihre Grundsätze einlebt. Er wird im zweiten Jahre, nachdem er im ersten in alle Ordnungen, Grundsätze, Regeln und Gebräuche der Schule allmählich eingeweiht worden ist, der Arbeit mit ganz andrem Verständnis folgen. Wohl ist es für den zukünftigen Lehrer von Wert mehrere Anstalten kennen gelernt zu haben, aber wirklichen Vorteil bringt das doch erst dann, wenn er sich zuvor in eine Anstalt, in die Arbeit unter einem tüchtigen Direktor und seinen Helfern wirklich ordentlich eingelebt hat. Und eine gute Schule gründlich kennen gelernt zu haben ist doch mehr wert als viele oberflächlich. Vor allem aber ist das Ordinariat an Erziehungsschulen eine so eminent wichtige Einrichtung und bedarf gerade die Erfüllung der Ordinariatspflichten so vielseitiger Belehrung und Anleitung, dafs die Ausbildung erst dann als abgeschlossen gelten kann, wenn der Kandidat ein Ordinariat, dessen verschiedene Aufgaben erst im Laufe eines Schuljahres nacheinander auftreten, ein volles Jahr unter sorgfältiger Anleitung verwaltet hat.

So werden die Kandidaten durch praktische Arbeit in ihren Beruf eingeführt. Soll diese Einführung aber eine gediegene und der Vorbildung der Kandidaten würdige sein, so darf man sich nicht mit gelegentlichen vereinzelten und zufälligen Winken begnügen, die man zum Schlufs etwa in einen Kanon praktischer Regeln zusammenfafst, oder gar von vornherein dem Kandidaten wie ein Rezept in die Hand giebt; — das wäre eine unwürdige äufserliche, mechanische Zustutzung und Abrichtung, die nicht für junge Männer pafst, welche gelernt haben und gewöhnt sind, nichts ohne Grund und tiefere wissenschaftliche Einsicht zu thun; — sondern die ganze praktische Arbeit mufs begleitet sein von einem eingehenden Studium der Prinzipien und der bis dahin in der allgemeinen Pädagogik wie in der Methodik des einzelnen Faches

gemachten Erfahrungen, damit es nie an grofsen Gesichtspunkten fehlt, welche die Kleinarbeit adeln. Zu diesem Zweck müssen die hervorragendsten litterarischen Erzeugnisse der allgemeinen wie der besondren Pädagogik in feststehenden, regelmäfsig (wöchentlich mindestens einmal) wiederkehrenden Zusammenkünften unter Leitung des Direktors bezw. der Seminarlehrer mit stetem Hinweis auf die Praxis besprochen werden. Für diese Besprechungen liefern die Kandidaten am besten Referate über die ihnen zum Lesen empfohlenen Monographieen oder über die aus gröfseren Werken ausgewählten Abschnitte. Mehr zu verlangen, besonders gröfsere selbständige Abhandlungen über einzelne pädagogische Fragen, ist nicht rätlich. Dazu fehlt es den Kandidaten noch an der nötigen Erfahrung und es würde sie von der nächsten notwendigeren und nicht geringen Arbeit, wie sie jeder Tag für den Unterricht sowohl wie für die zu besprechenden litterarischen Erscheinungen fordert, viel zu sehr abziehen. Die Kandidaten müssen sich zunächst mehr rezeptiv und nachahmend verhalten, was relative Selbständigkeit natürlich nicht ausschliefst, aber vor der Einbildung bereits etwas zu sein bewahrt. Nur dafür ist durch die nötigen Winke zu sorgen, dafs sie bei ihren Referaten immer die Hauptsachen, auf die es ankommt, und die praktischen Konsequenzen in Form womöglich von bestimmten Imperativen, aus denen dann allmählich ein selbstangelegter und darum wertvollerer Regel-Kanon hervorgehen kann, herausheben und durch Fragen und Einwendungen ihr selbständiges Nachdenken bethätigen. Dadurch werden einerseits die Kandidaten genötigt die betreffenden Werke wirklich gründlich zu studieren; anderseits bekommen die Besprechungen einen freieren Charakter, wie er einzig angemessen sein dürfte: der akademische Vortrag wird vermieden, der Dialog regt an, und es fehlt doch auch nicht die nötige feste Unterlage, welche vor vagem Gerede bewahrt.

Abgesehen von diesen feststehenden regelmäfsigen Arbeiten und Studien müssen sich die Kandidaten natürlich an allen gemeinsamen Unternehmungen der Schule, als Turnspielen, Ausflügen, Reisen u. dgl. sowie an den nötigen Aufsichten in der Schule (in

den Pausen) und aufser der Schule (bei den Spielen) auch in Werkstatt und Garten, wo dergleichen vorhanden ist, beteiligen. Auch an allen Konferenzen und Festlichkeiten, Andachten, Wochen-, Semester-, Jahresschlüssen nehmen sie teil und möglichst immer so, dafs ihnen schon vorher über die Bedeutung dieser Dinge und ihre zweckmäfsige Gestaltung die Augen geöffnet werden. Bei den Zensur- und Versetzungs-Konferenzen haben sie natürlich auch für den von ihnen erteilten Unterricht zunächst ihr Urteil abzugeben, welches nur durch den zuständigen Seminarlehrer bestätigt wird.

Es ist von grofsem Wert, wenn die Kandidaten angehalten werden ein Tagebuch zu führen, in welches sie gute und schlechte Erfahrungen im eignen Unterricht, wie allerlei vorteilhafte Beobachtungen an anderer Weise eintragen.

So etwa ist nach meiner Meinung und Erfahrung die Arbeit in den Gymnasialseminaren am besten zu organisieren. Es fragt sich nun, wie sind die Kandidaten im einzelnen zu unterrichten und anzuleiten?

II. Der Gang der Ausbildung.

α) Allgemeine Vorbemerkungen.

Was zunächst die allgemeine Unterweisung und Anleitung anlangt, so ist es nicht richtig den Kandidaten gleich bei seinem Eintritt mit allen möglichen Instruktionen, Lehrordnungen und Lehrplänen und obendrein noch mit einem „Regel-Kanon“ zu überschütten. Es genügt zunächst ihm die Probekandidateninstruktion zum Studium und zur Beherzigung zu übergeben und sich über das richtige Verständnis derselben zu vergewissern, schon um die Verpflichtung auf Grund derselben vornehmen zu können. Die weiteren Unterweisungen müssen die praktische Ausbildung des Kandidaten begleiten und zur rechten Zeit, wo es die Praxis nötig macht, eintreten. Das Erste, was sofort nach der Einführung des Kandidaten geschehen mufs, ist eine Verständigung über die allgemeinsten Grundsätze der Disziplin und des Unterrichts, denn darüber mufs sich der Kandidat klar sein beim ersten Schritt in die Klasse.

Hier erhebt sich nun die Frage, in welchem Geiste diese ganzen Unterweisungen zu geschehen haben.

Alle Referate der Direktorenkonferenzen, welche sich früher mit dieser Frage beschäftigt haben, sind voll von Warnungen vor Einschnürung des Kandidaten in die Zwangsjacke bestimmter Vorschriften und Methoden, sodafs fast der Schein entsteht, als werde an höheren Schulen den armen Kandidaten übel mitgespielt und ihnen wenig Spielraum für die Entfaltung ihrer Individualität gewährt. Dafs es nicht so steht, dafs an höheren Schulen durchschnittlich eher das Gegenteil der Fall ist, das ist allbekannt. Es ist also wohl mehr die Besorgnis bei eingehender methodischer Anweisung der Kandidaten in Schematismus und Mechanismus zu verfallen, was so ängstlich macht, als üble Erfahrung. Wie denn das Referat der letzten Direktorenkonferenz, welche sich mit unserem Gegenstande beschäftigt hat, der sächsischen, obwohl es in der Hauptsache bereits eine andere Stellung einnimmt, doch noch von „der hie und da laut werdenden Befürchtung“ zu berichten hat, „der unerfahrene Kandidat laufe bei einer gründlichen methodischen Schulung Gefahr das kostbare Gut der Individualität zu verlieren und in einen gekünstelten Schematismus und Formalismus zu geraten.“ Und richtig ist gewifs, was das Referat der Schlesischen Direktorenkonferenz des Jahres 1879 ausführt: „Es ist ebenso falsch dem Kandidaten eine Methode oktroyieren zu wollen, wie ihn eine eigene Methode auf gut Glück suchen und finden zu lassen. Eine Methode vorschreiben zu wollen, erscheint um so mehr verkehrt, da wir es mit jungen Männern zu thun haben, die schon in ihrer Schulzeit unausgesetzt daran gewöhnt und dazu angehalten worden sind, alles zu prüfen und nichts mechanisch zu lösen. Der Kandidat soll möglichst selbständig sein. Die lebendige Persönlichkeit des Lehrers darf nicht durch Aufdringen einer bestimmten Methode oder engherziges Disziplinieren beeinträchtigt werden, seiner Individualität ist ein berechtigter Spielraum zu gewähren, damit er sich ein selbständiges Urteil bilden kann. Schematismus, sklavisches Nachahmen auch hervorragend tüchtiger Personen ist nicht Sache gebildeter Menschen.“

Verkehrt dagegen ist die dann im weiteren Verlauf aufgestellte Regel: „Es soll dem Kandidaten zunächst eine gute Methode gezeigt und in ihren Einzelheiten mit ihm besprochen, darüber hinaus ihm noch Gelegenheit geboten werden, noch andere im wesentlichen empfehlenswerte Methoden (praktisch und theoretisch) kennen zu lernen; und dann soll sich der Kandidat nach eigener Wahl und selbstbewufst eine Methode zu eigen machen.“ Das sieht so aus, als ob es verschiedene, durch die Individualität verschiedener Lehrer bestimmte Universalmethoden gebe, unter denen sich jeder angehende Lehrer die für seine Individualität am besten passende mit den nötigen Einschränkungen und Modifikationen auszuwählen habe. Dagegen ist zu sagen: Die Methode hängt, wie derselbe Referent vorher richtig bemerkt, von dem jedesmaligen Unterrichtsstoffe und den jedesmaligen Schülern ab. Ein Lesestück ist anders zu behandeln als eine mathematische Aufgabe, ein Schüler, der schon Latein gelernt hat, anders in die französische Sprache einzuführen, als ein Nichtlateiner. Aber es ist falsch, wenn der Referent sagt, die methodische Behandlung ist drittens ebenso wie durch den Gegenstand und die jedesmalige Natur der Schüler bestimmt, durch die eigenartige Natur des Erziehenden. Zwar gewifs: in der Wirklichkeit wird die Unterrichtsweise jedes Lehrers ein individuelles Gepräge bekommen, wie es eben durch die individuelle Begabung und das eigentümliche Temperament und den besonderen Charakter desselben unfehlbar bestimmt wird. Aber der Mensch, der etwas wirken und schaffen will, es sei in welchem Fach es wolle, macht doch sein Handeln nicht von vornherein von sich und seiner Bequemlichkeit, sondern von der Natur der Dinge abhängig, an denen er arbeitet und von dem Ziel, das er anstrebt; ihnen bequemt er sich an, nicht umgekehrt, sonst erreicht er nichts. Wie der Künstler den Meifsel zu fassen, der Klavierspieler die Finger zu setzen hat, das bestimmt sich nicht nach der individuellen Begabung oder Lust oder Neigung, sondern nach den Gesetzen des Marmors, beziehungsweise der Tastur und der bei allen Menschen gleichen Natur der Hand und wer den Meifsel nicht richtig halten, den Finger nicht richtig setzen lernt, der bringt es trotz allen Talents zu nichts Grofsem oder mindestens nicht zu

der Höhe der Vollkommenheit, zu welcher ihn seine Anlagen berufen haben. Aber ob auch die Grundsätze und Regeln, nach welchen sich somit jeder Künstler richten mufs, überall dieselben sind, so wird doch nicht überall derselbe Künstler herauskommen, sondern so viel verschiedene als es überhaupt Künstler giebt. Denn die Beachtung der allgemeinen Gesetze und Regeln macht der individuellen Begabung erst Bahn, dafs sie sich ungehindert entfalten kann. Das gilt auch von der Pädagogik. Nur wenn die Lehrmethode allein oder hauptsächlich von der Lehrerindividualität abhinge, gäbe es solche individuelle Universalmethoden, wie der Schlesische Referent annimmt, derer jeder Lehrer dann seine eigene hätte. Hängt aber die Lehrmethode vom Lehrstoff und den jedesmaligen Schülern und, wie ich hinzusetzen mufs, von dem Ziele ab, welches erstrebt wird, so giebt es weder eine „alleinseligmachende“ Methode für alle Lehrer, alle Fächer und alle Schüler, noch eine individuelle Universalmethode für den einzelnen Lehrer, mit der er jeder Art von Schülern und jedem Lehrstoff gegenüber auskäme, sondern es giebt auch für denselben Lehrer so viel verschiedene Methoden, als es verschiedene Lehrergegenstände, verschiedene Ziele und verschiedene Schüler beziehungsweise Schülerklassen (nach Alter, Vorbildung, Begabung u. s. w.) giebt. — Und andererseits: Für jeden besonderen Fall giebt es wieder nicht verschiedene berechtigte Methoden, sondern nur eine, eben diesem Falle angepafste, Methode. Jeder verständige und nachdenkende Lehrer legt sich in jedem einzelnen Falle die Fragen vor: Welche Partieen aus dem mir zugewiesenen Wissenschaftsgebiet eignen sich für meine Schüler hinsichtlich ihrer Kraft und hinsichtlich des Zieles, das erreicht werden soll? wie mufs ich dem Schüler bei seinen Vorkenntnissen und Gaben das ausgewählte Pensum nahebringen, damit er es am leichtesten fafst, was mufs zuerst, was dann, was zuletzt kommen? woran kann und mufs angeknüpft werden? was kann zum besseren Verständnis herbeigezogen, wodurch kann die Sache veranschaulicht werden? Was mufs besonders geübt werden und wie und in welcher Reihenfolge wird es am besten eingeübt? welche allgemeinen Wahrheiten kann der Schüler an diesem, welche

an jenem Beispiele lernen? wie bringe ich die Schüler dahin, dafs sie mit diesem Gegenstand frei und selbständig hantieren, am rechten Ort davon Gebrauch machen können? u. dergl. Und findet er die richtige Antwort auf alle diese Fragen und macht er von den erkannten Mitteln und Wegen, einerlei ob sie ihm bei seiner individuellen Begabung und seinem Temperament bequem sind oder nicht, ob sie ihm leicht fallen oder schwer, Anwendung, so wird er gut und mit Erfolg unterrichten und seine Unterrichtsweise wird die richtige und in dem betreffenden Falle die einzig zweckentsprechende und somit die einzig berechtigte sein. Im umgekehrten Falle, wenn er nach Gutdünken verfährt, wird er schlecht unterrichten. Und verfährt der Lehrer in der beschriebenen Weise in allem seinem Unterrichten, Leiten und Erziehen, dann verfährt er methodisch, folgt er aber nur einem dunklen Zuge seiner Individualität oder irgend einem individuellen Vorbilde, welches seinen mehr oder weniger begründeten Beifall erweckt hat, so wird sein Verfahren zwar einen gewissen Schein der Einheitlichkeit tragen, weil er von denselben Kunstgriffen immer wieder Gebrauch macht, auch wo sie weniger angebracht sind, er wird nach einer gewissen Manier unterrichten, die man fälschlich auch wohl Methode nennt, aber sein Verfahren kann auf nichts weniger Anspruch machen, als auf die Bezeichnung methodisch; denn das heifst rationell, den Verhältnissen entsprechend unterrichten, nicht nach einem Schema.

Wer unmethodisch unterrichtet, der unterrichtet nach einer Methode oder besser Manier, wie er sich's eben angewöhnt hat. Wer methodisch unterrichtet, der unterrichtet in hundert verschiedenen Weisen, je nachdem es Zweck, Gegenstand und Schüler fordern. Und nur wer in diesem Sinne methodisch unterrichtet und erzieht, wahrt sich sein selbständiges Urteil, seine Freiheit, seine Würde.

Die Stellung der verschiedenen Lehrerindividualitäten aber zu dieser allein berechtigten Methode, wenn wir so einmal das gesamte methodische Unterrichtsverfahren nennen wollen, ist zunächst die, dafs kein Lehrer ihr in vollem Mafse gerecht wird, er müfste

es denn bereits zu dem Ideal der Unterrichts- und Erziehungskunst gebracht haben; der eine wird vielmehr durch diese, der andere durch jene individuelle Schwäche noch an der vollkommenen Handhabung der betreffenden Unterrichtsweise gehindert und der eine durch diese, der andere durch jene hervorragende Eigenschaft dem Ziele näher gebracht. Einen im vollkommensten Sinne methodischen Unterricht wird man so wenig auf Erden finden, wie einen vollkommenen Menschen. Die Aufgabe jedes Lehrers aber ist es durch eifriges Nachdenken und fleiſsige Umschau in der Theorie und in der Praxis anderer, sowie durch unablässige Bekämpfung der eigenen Schwächen und unermüdliche Ausbildung der eigenen Anlagen dem besten Wege im ganzen und in jedem einzelnen Falle so nahe wie möglich zu kommen, sich in der Methode täglich zu vervollkommnen, auch in diesem Sinne dem Worte Solons nachlebend: *γηράσκω δ' ἀεὶ πολλὰ διδασκόμενος.* Und in diesem Sinne könnte man schon das bekannte Wort Pestalozzis annehmen: „Es giebt und kann nicht zwei gute Unterrichtsmethoden geben, es ist nur eine gute und diese ist diejenige, die vollkommen auf den ewigen Gesetzen der Natur beruht, andere schlechte giebt es unendlich viele und die Schlechtheit einer jeden derselben steigt in dem Maſse als sie von den Gesetzen der Natur abweicht und mindert sich in dem Grade, als sie sich der Befolgung dieser Gesetze nährt. Ich weiſs wohl, daſs die einzige gute, weder in meinen noch in den Händen irgend eines Menschen ist, aber ich suche mich mit der Kraft, die in meiner Hand liegt, dieser einzigen wahrhaft guten zu nähern."

Und hiermit ist weiter auch das einzig vernünftige Recht, aber zugleich auch die Pflicht der Individualität angedeutet. Von der Pflicht pflegt leider gewöhnlich weniger gesprochen zu werden als vom Rechte, aber Ursache ist viel mehr von ihr zu reden. Die Individualität setzt sich zusammen aus eigentümlichen Vorzügen und eigentümlichen Schwächen. Daraus ergiebt sich weiter gar kein Recht, als daſs die natürlichen Vorzüge anerkannt und von dem Pfleger zu wirklichen Lehrertugenden, was Anlagen an sich durchaus noch nicht sind, ausgebildet werden. Die Pflicht des Kandidaten aber wie die des Leiters ist, daſs wie für die Ausbildung

der Anlagen so für die Überwindung der Schwächen gesorgt werde. Und nicht der Kandidat wird frei und selbständig werden, dem seine Schwächen nachgesehen werden, sondern der, dem sie aufgedeckt und zur Beseitigung empfohlen werden. Kann also durch Anempfehlung einer bestimmten Methode, besser Manier, oder gar durch ein Aufzwingen derselben und Abrichten, Disziplinieren nach ihr, die Individualität unterdrückt oder irre geleitet werden, so wird sie durch die Anleitung zu einem methodischen Unterrichte in dem entwickelten Sinne entbunden, und richtig heifst es in dem Referate der Posener Direktoren-Konferenz vom Jahre 1879: „Je praktischer (besser je gewissenhafter und vollkommener) einer die Technik der Kunst sich aneignet, desto leichter wird ihm die Entfaltung seiner Individualität (gerade wie beim Künstler), desto leichter werden ihm die Schüler folgen.“ Nur darf man auch hier wieder unter der Technik nicht blofs etwas Äufserliches, Mechanisches, eine gewisse Summe von mehr oder weniger zufälligen Manieren verstehen, sondern alle die Grundsätze, Regeln und Kunstgriffe, welche eine Erwägung der mafsgebenden Faktoren, des Zwecks, der Kindesnatur, der Unterrichtsstoffe an die Hand giebt. Nur bei einer solchen Pflege der individuellen Gaben durch strenge Zucht entwickelt sich überhaupt allmählich eine edle Lehrerpersönlichkeit, aus deren geheimnisvollen Tiefen dann freilich erst jene unmittelbar packende Gewalt hervorquillt, welche das Meiste, ja im Grunde allein wirklich etwas über die Schülerherzen vermag und durch ihren unmittelbaren geheimnisvollen Einflufs allerdings mehr wirkt als alle noch so wohl gewählten äufseren Mittel und Formen, die ohne diese belebende Seele des eigentümlichen Ethos der Lehrerpersönlichkeit ein „tönendes Erz und eine klingende Schelle“ sind.

So wird es also nicht darauf ankommen, dem Kandidaten vor seinem Eintritt in den Unterricht eine bestimmte Methode vorzuschreiben, sondern ihn anzuleiten, dafs er sein Handeln überhaupt wahrhaft methodisch, d. i. vernünftig, natur- und zweckentsprechend einrichte. Aber lassen sich denn darüber bestimmte Anweisungen geben? Gewifs!

Mufs sich auch die Methode des Unterrichts und der Leitung der Kinder in jedem Falle besonders gestalten nach den besonderen, nie völlig gleichen Voraussetzungen, so giebt es doch zwischen den einzelnen Fällen so viel Verwandtes und immer gleich Bleibendes, dafs sich auch gewisse allgemeine Gesetze für das pädagogische Handeln überhaupt, sowie für das Verfahren unter gewissen Voraussetzungen ableiten lassen. Diese Grundsätze werden von der Wissenschaft der Pädagogik aufgestellt, aber sie müssen durch die Erfahrung ergänzt, belebt, berichtigt werden, und ihre freie nach den besonderen Verhältnissen modifizierte Anwendung mufs erlernt werden. Mit der Theorie sollten die Kandidaten von der Universität her vertraut sein. An ihre Kenntnis der allgemeinen Gesetze der Disziplin und des Unterrichts wird also die erste allgemeine Unterweisung durch den Direktor anzuknüpfen haben, wenn eine solche vorhanden ist. Anderenfalls, und das ist leider heutzutage das Gewöhnliche, hat der Direktor unter Benutzung der einschlägigen Litteratur dafür zu sorgen, dafs die Kandidaten rasch mit den nötigsten Theorieen vertraut werden und im einen wie im anderen Falle hat der Direktor die Theorieen aus der Erfahrung zu erläutern, zu ergänzen, wenn nötig, richtig zu stellen und vor allem zu beleben und sie für die Praxis verwendbar zu machen, indem unter Leitung des Direktors von den Kandidaten selbst für gesetzte Fälle die entsprechenden Imperative abgeleitet werden, und in entsprechender Weise führen die Seminarlehrer in besonderen Konferenzen die einzelnen Kandidaten oder Kandidatengruppen in die besondere Methodik des einzelnen Faches ein.

β) Der Gang selbst.

Im einzelnen gestaltet sich aber nach meinen Erfahrungen der Gang der Ausbildung am besten folgendermafsen:

1. Zu beginnen ist mit der Disziplin. Es kommt darauf an, den Kandidaten zur vollen Klarheit über Wesen, Zweck und Bedeutung dieser Kunst zu verhelfen, denn davon hängt die richtige Handhabung der einzelnen Mafsregeln ganz wesentlich ab, und ihn über die vorhandenen (sehr beschränkten!) Mittel, ihren ver-

schiedenen Wert und ihren weisen Gebrauch aufzuklären. Auch die scheinbar untergeordnetsten und äuſserlichsten Dinge, wie das Stehen des Lehrers vor der Klasse an demselben erhöhten Ort, die anfangs durchaus nötige, peinlich ruhige und stramme Haltung, deutliche Aussprache, die feine Abstufung der Mahnungen, Drohungen, Strafen mit Auge, Handbewegung, Namenrufen u. s. w. sind hier von Wichtigkeit und müssen gleich zu Anfang besprochen und an guten Beispielen gezeigt werden, denn gleich vom ersten Auftreten des Kandidaten hängt viel, oft alles ab für das Gelingen. Vor allem aber ist auf die feineren und edleren Mittel zur Aufrechterhaltung der Ordnung, lebendiges Unterrichten, Beschäftigung aller, gutes Beispiel, Autorität und Liebe, die zugleich die mächtigsten Mittel sind, mit Nachdruck hinzuweisen, damit der Kandidat sich gleich von Anfang an bemüht, zu den Schülern in das rechte Verhältnis zu kommen. Ich pflege diese Besprechungen über die Disziplin, mit denen ich stets beginne, an das treffliche Büchlein von Ziller: „Die Regierung der Kinder“, Leipzig, Teubner 1857, anzuknüpfen, welches nicht bloſs zufällige praktische Winke giebt, wie die meisten sonstigen Lehrbücher, sondern dieselben aus dem Wesen der Sache begründet und in erschöpfender Vollständigkeit nahezu alles bietet, was sich auf diesem Gebiete raten läſst. Die Kandidaten referieren über die einzelnen, zweckentsprechend ausgewählten Abschnitte, indem sie nach Kräften weitere Litteratur, wie Schillers Pädagogik u. a. mit verwerten. Es wird darauf gesehen, daſs bestimmte Imperative für die Praxis herausgehoben werden. Nebenher geht, wie schon bemerkt, für die erste Zeit nicht nur der Besuch der Stunden des Oberlehrers, dem der Kandidat überwiesen wird, in den vom Kandidaten selbst zu übernehmenden Stunden, sondern auch anderer durch gute Disziplin sich besonders auszeichnender Lehrer jegliches Faches und die Kandidaten werden angehalten, in dieser Zeit zunächst vor allem auf die Handhabung der Disziplin zu achten. Gleichzeitig werden sie auf die besonderen disziplinarischen Ordnungen der Anstalt hingewiesen (Pausenordnung, Schüleramter u. s. w.), welche behufs rascher Orientierung und zum Zweck vollkommenster Einmütigkeit im ganzen Kollegium, die in

diesen Dingen oberstes Gesetz ist, schriftlich fixiert vorliegen mufs.

2. An diese Unterweisungen über die Disziplin schliefsen sich eben solche vorläufige grundlegende über die wichtigsten Gesetze der Didaktik schon in den ersten Wochen. Es handelt sich zunächst um die einzelne Unterrichtsstunde, wie sie mit Erfolg zu geben ist, wie das Pensum am sichersten angeeignet und dabei die Schüler zur Selbstthätigkeit angeregt und zur Selbständigkeit erzogen werden. Ich bediene mich dazu der „Formalstufen“ von Wiget, Chur 1883 oder des entsprechenden Vortrags aus den pädagogischen Vorträgen von Willmann Leipzig, Graebner 2. Afl. 1886 und wohl noch der entsprechenden Abschnitte in den Handbüchern über allgemeine Pädagogik von Ziller und Schiller, worüber die Kandidaten ebenfalls referieren. Auch die Schrift K. Langes über Apperzeption und Dörpfelds über Denken und Gedächtnis leisten für diesen Zweck guten Dienst, werden aber besser füs eine spätere Vertiefung dieser Lehren aufgespart, jedenfalls aber, wenn es etwa an Zeit fehlen sollte, den Kandidaten zum Studium empfohlen. Bei der Besprechung sorge ich dafür, dafs die Kandidaten die gefundenen Vorschläge und Winke im Hinblick auf bestimmte Beispiele aus der Erfahrung durchdenken, prüfen und so selbständig Stellung dazu nehmen. Am besten wird dabei auf die den Kandidaten naheliegenden Unterrichtsfächer exemplifiziert, besonders auf dasjenige, in das sie selbst unterrichtend eintreten sollen, wie denn eine schriftliche Präparation, welche sie einzureichen haben, die Probe darauf ist, ob sie nicht blofs äufserlich gewisse Regeln angenommen haben, sondern in den Geist derselben eingedrungen sind und sie selbständig verarbeitet haben.

Bezüglich der so wichtigen Formalstufen, deren richtiges Verständnis an dieser Stelle die Hauptaufgabe ist, bemerke ich, dafs man dafür zu sorgen hat, dafs sie nicht wie eine jener oben verworfenen Methoden oder Manieren aufgefafst werden, deren es mancherlei nebeneinander in Bezug auf dasselbe Objekt giebt. Es sind vielmehr allgemeine Grundsätze, Anforderungen, die an jeden guten Unterricht gestellt werden, wie dafs das Pensum in methodische Einheiten zu

zerlegen ist, dafs die Schüler, damit sie selbstthätig mitarbeiten und so zielstrebig und dadurch frei und selbständig werden, nicht blind geführt werden dürfen, sondern das Ziel im grofsen und für jede einzelne Stunde wissen müssen, zu dem sie geführt werden sollen, dafs der Unterricht an das den Schülern aus Schule oder Leben schon Bekannte anknüpfen mufs (Analysis, Vorbereitung), dafs das Neue sich vom Alten klar abheben und so anschaulich und so durchsichtig wie möglich mitgeteilt werden mufs (Synthese, Darbietung), dafs es nicht blofs als ein totes Wissen dem Schüler mit heimgegeben werden darf, damit er sich durch Repetition mechanisch erhalte und in der nächsten Stunde wieder aufsage, sondern dafs die Schüler das dargebotene Neue an der Hand des Lehrers durchdenken, mit Bekanntem vergleichen (Assoziation), die in ihm liegenden allgemeinen Gesetze oder Wahrheiten erkennen und zusammenstellen (System), und dafs sie endlich mit dem Erkannten in reichlicher Übung frei und selbständig müssen schalten und walten können (Methode, Übung). Das sind Grundforderungen, wie jeder Denkende auf den ersten Blick erkennt, die an jeden Unterricht, der erziehlich wirken will, gestellt werden müssen. Ein schematischer Gebrauch ist hier, wenn die Sache richtig verstanden ist, gar nicht möglich, oder er führt, von Unverständigen versucht, zu Thorheiten. Der Lehrer mufs jedem neuen Unterrichtsstoff gegenüber sich von neuem fragen, wie werde ich jenen Anforderungen in diesem besondren Falle in Bezug auf die mir jetzt anvertraute Schülerschar gerecht; und thut er dies, so ist's mit aller Schablone, allem Mechanismus, allen Trillkünsten mit einem Male aus. Frei und ganz eigentümlich steigt jede einzelne Unterrichtsstunde aus den besonderen Erwägungen der jeweiligen Umstände empor. Die Beachtung der Forderungen der Formalstufen ist der Tod alles Mechanismus, wer ihnen folgt, der unterrichtet selbständig, denkend, frei und kann die ganze Kraft seiner individuellen Begabung offenbaren. Als schriftlich fixierte Beispiele dienen die besten in Fricks und Meiers Lehrproben, welche bei dieser Gelegenheit den Kandidaten zur Beachtung empfohlen werden, nicht als vollendete Muster, sondern als Proben, wie die betreffenden Verfasser den Forderungen

der Formalstufen in Bezug auf eine bestimmte Aufgabe gerecht zu werden suchten.

Die kräftigste Unterstützung erfahren aber natürlich diese Unterweisungen aus den lebendigen Beispielen, welche der Kandidat an der Schule selbst bei seinem Hospitieren zu sehen bekommt; und von besonderem Werte ist es natürlich, wenn der Direktor, wie die betreffenden Seminarlehrer und andere, die dem Kandidaten empfohlen waren, und dazu geneigt sind, den Kandidaten nachweisen, wie und wodurch sie den einzelnen Forderungen nachgekommen sind. Denn nicht das Beispiel an sich, sondern das beleuchtete und verstandene Beispiel ist das wirksamste Lehrmittel, wie nicht viel gesehen haben Erfahrung giebt, sondern mit Verständnis gesehen haben. Die Probe aber, ob die Kandidaten wirklich in den Geist der aufgestellten Forderungen eingedrungen sind, bilden, wie schon bemerkt, streng nach den formalen Stufen entworfene Präparationen. In der Regel zeigt sich da zunächst grofses Ungeschick, viel Mifsverständnis, hier Übertreibung, dort Gedankenarmut und äufserliches Gebahren und es bedarf gründlicher und durch das Seminarjahr unermüdlich fortgesetzter Korrektur und Besprechung der gelieferten Entwürfe und lebendiger aktiver Beteiligung der Kandidaten an diesen Besprechungen, wenn etwas Wesenhaftes und nicht blofs Schein, der mehr schadet als nützt, erzeugt werden soll. Erst bei der immer wiederkehrenden Anwendung auf die einzelnen Fälle, deren keiner dem andern gleicht, geht den meisten Kandidaten das volle Licht über die Bedeutung der einzelnen Stufen wie über den hohen Wert der ganzen, alle Kräfte des Geistes, des Nachdenkens, der Phantasie, der Erinnerung, der Anempfindung, des Urteils, des Taktes und dazu die unermüdliche Erweiterung der wissenschaftlichen Kenntnisse herausfordernden Arbeit auf. Denn die formalen Stufen sind eben, wie gezeigt, nicht ein Rezept oder ein Schema, dessen Gebrauch man im Handumdrehen lernt, sondern sie sind ein Kanon der unerläfslichsten Anforderungen an einen guten Unterricht, denen ernstlich und weise zu genügen man nur durch eine lange, unausgesetzte Übung und strenge Kritik lernt und die Verurteilung oder Geringschätzung, welcher diese Theorie hie und da begegnet, beruht ledig-

lich auf Unkenntnis und Mangel an Verständnis der Sache infolge mangelhafter Übung.

Die Formalstufen gehen mehr auf den Inhalt der unterrichtlichen Thätigkeit. Aber auch über die äufseren Formen derselben, wie über die verschiedenen Arten der Frage und ihren Zweck und Wert, über das Vorzeigen und Vormachen, das Beschreiben, Erzählen, Entwickeln, Aufgabenstellen u. dgl. müssen so früh wie möglich die nötigen Belehrungen und Anleitungen gegeben werden, weil auch im Bezug auf sie zur Erlangung einiger Gewandtheit und Sicherheit lange Übung und reichliche Kritik gehört. Vergl. darüber und über die entsprechende Litteratur O. Frick in den „Lehrproben“ Heft 16, S. 38 ff.

Gleichzeitig mit dieser ersten Einführung in die Grundforderungen der Unterrichtskunst werden die Kandidaten vertraut gemacht mit den sich daraus ergebenden allgemeinen äufseren Ordnungen, nach welchen in der Anstalt, im Unterricht überhaupt und in den einzelnen Fächern im besonderen verfahren wird, wie z. B. Lektüre und Grammatik auseinandergehalten werden, damit jedes zu seinem Rechte komme und wie doch wieder der grammatische Unterricht um der Erleichterung und um der Konzentration willen eng an die Lektüre angeschlossen wird, wie Präparation und Repetition und ihre Kontrolle von Stunde zu Stunde gehandhabt werden, was vom Schüler z. B. beim Lesen, beim Übersetzen, beim Sprechen gefordert wird, was nicht. Denn über alle diese Dinge lassen sich Vereinbarungen treffen, die dem Unterrichte sehr zu statten kommen, indem sie durch die gleichartige Gewöhnung der Schüler das Geschäft dem einzelnen Lehrer sehr erleichtern, ohne doch die Individualität des Lehrers irgendwie einzuschnüren. Diese Unterrichtsordnungen sollten ebenso wie die Disziplinarordnungen in jedem Kollegium schriftlich fixiert sein, damit der Kandidat sich selbst orientieren kann und sich die Besprechungen auf die nötigen Aufklärungen über den einen oder anderen Punkt beschränken können.

Unterdefs ist die Zeit für besondere Repetitionen und Anfertigung schriftlicher Arbeiten und ihre Korrektur in dem dem Kandidaten übertragenen Unterricht herangekommen. Es werden

also auch in Bezug darauf die nötigen Anweisungen für eine zweckentsprechende Behandlung gegeben und die Kandidaten mit den ebenfalls schriftlich fixierten Ordnungen über diese Seite des Unterrichts bekannt gemacht.

3. Haben die bisher beschriebenen Unterweisungen und Übungen etwa das erste Vierteljahr in Anspruch genommen, so folgt nunmehr die Einführung in die höheren Ziele des Unterrichtes. Es werden am besten an der Hand von Willmanns Pädagogischen Vorträgen und Zillers Allgemeiner Pädagogik S. 17—20 die verschiedenen Arten des Unterrichtes, Fach- und Erziehungsunterricht, besprochen, an der Hand konkreter Beispiele aus der Erfahrung in das Wesen dieses, als des allein an allgemeinen Bildungsanstalten berechtigten, tiefer eingeführt, die Möglichkeit der Bildung des Willens und des Charakters durch den Unterricht, sowie ihre Grenzen zum Verständnis gebracht, zur Erzeugung des Interesses in seinen verschiedenen Gestalten angeleitet (Vergl. Frick in den Lehrproben Heft 16 S. 54 ff.).

4. Damit sind einerseits die mafsgebenden Gesichtspunkte gewonnen für die Auswahl des Stoffes in jedem Wissensgebiet, und der Kandidat hat die Erkenntnis zu erproben an einem Entwurf über den Lehrstoff für seinen Unterricht im nächsten Quartal, (welche Partieen des Geschichtspensums z. B., oder welche Beispiele des Naturgeschichtspensums, welche Kapitel des Schriftstellers, welche mathematischen Lehrsätze und Aufgaben eingehender zu behandeln sind, welche nicht). Andererseits sind auch die leitenden Gesichtspunkte für die Einführung in den gesamten Schulorganismus gewonnen. Die einzelnen Unterrichtsfächer werden durchgesprochen und nach ihrer erziehlichen Bedeutung gewürdigt und die wichtigste Frage, nach der Konzentration des Unterrichts, erwogen. Zur Verwendung empfehlen sich hier die einschlägigen Kapitel der allgemeinen Erziehungslehren von Schrader, Schiller und besonders die gründlichen Erwägungen Zillers in seiner Grundlegung und in den Vorlesungen über allgemeine Pädagogik, für eine tiefere Versenkung besonders im zweiten Jahre die vorzüglichen entsprechenden Darlegungen in O. Willmanns Didaktik 2. Band „über

Bildungszwecke, Bildungsinhalt, Bildungsarbeit". Braunschweig 1888. Ausgegangen aber wird am besten auch hier von den einfacheren Darlegungen Willmanns in seinen Vorträgen. Wie der Kandidat den Einblick in den Organismus der Schule oder auch nur in den Gesamtentwicklungsgang eines Unterrichtsfaches durch die Schule, ja auch nur in einer Klasse durch Hospitieren erlangen soll, wie so vielfach in den bezüglichen Referaten der verschiedenen Direktorenversammlungen empfohlen wird, das ist mir nicht recht verständlich. Da müſste ja der Kandidat 9 Jahre lang in jeder Unterrichtsstunde jedes Faches hospitieren. Den Gesamtorganismus der ganzen Schule, wie einer Klasse, die Gesamtentwicklung eines Unterrichtsfaches muſs der Kandidat aus den Lehrplänen gewinnen, aus dem groſsen Gesamtplan und aus den detaillierten Einzelplänen der Fächer und Klassen.

Diese sind also in diesem Zeitabschnitt zu studieren, der allgemeine unter Leitung des Direktors, der besondere des den Kandidaten besonders angehenden Faches unter der Leitung des betreffenden Seminarlehrers, der einer Klasse an der Hand eines Ordinarius oder des Direktors.

Wohl ist es ratsam, daſs auch an dieser Stelle der Ausbildung wieder ein planmäſsiges Hospitieren des Kandidaten eintrete, aber es hat nur den Zweck, an guten Beispielen zu sehen, wie die einzelnen Unterrichtsfächer untereinander Fühlung suchen, eine Konzentration im einzelnen anstreben: wie z. B. in der Geographie, in der Naturkunde, im deutschen Unterrichte Fäden weiter gesponnen werden, die im Religions- oder Geschichts- oder Lektüre-Unterricht angefangen sind, wie umgekehrt diese Fächer wieder an Errungenschaften jener anknüpfen, die eine Sprache sich an die andere anlehnt, die Mathematik an die Physik, diese an die Chemie und umgekehrt, wie die Lektüre im Dienste des Religions-, Geschichts- und übrigen Unterrichts gewählt wird und umgekehrt. In dieser Zeit hospitieren die Kandidaten mit besonderem Vorteil bei Ordinarien und in den verschiedensten Stunde derselben Klasse, und am besten wieder in einer der untersten Klassen, wo die Herstellung der Wechselbeziehung der Fächer, welche für eine harmo-

nische Ausbildung und damit für die Charakterbildung von so grofser Wichtigkeit ist, sich am leichtesten macht und am sichersten hervortreten kann. In dieser Zeit ist es nun, wie gesagt, auch von Vorteil, wenn der Kandidat selbst ein Ordinariat übernehmen kann, um sich in den Organismus einer Klasse und in die Fürsorge für die harmonische Ausbildung der Schüler gründlicher einzuleben. Auch die Pflege der Beziehungen zwischen Schule und Haus, wie überhaupt das Leben der Schüler aufser der Schulstube und die Pflichten, welche es dem Lehrer auferlegt, würden ihm so näher treten.

5. Hat die Einführung in die erziehlichen Kräfte und Aufgaben des Unterrichts und in den Gesamtorganismus der Schule etwa das 2. und 3. Quartal in Anspruch genommeu, so werden nunmehr die unmittelbaren Erziehungsmittel und -mafsregeln sowie die Schülerordnung, (wenn man will auch Hygiene, Schulrecht, Schulverwaltung) und dergleichen besprochen, wieder unter Heranziehung der einschlägigen Litteratur, besonders der allgemeinen Pädagogik von Schiller § 10—17 und Ziller § 28 und 29 und der Instruktionen für Ordinarien bei Wiese („Verordnungen und Gesetze"). Der Behandlung der Schüler auf dem Schulhof, auf dem Spielplatz, auf Spaziergängen und Reisen, in der Schulwerkstatt und im Schulgarten, wozu wir ja hoffentlich nun bald an allen preufsischen Schulen gelangen, ist in dieser Zeit besondere Aufmerksamkeit zuzuwenden und dafür zu sorgen, dafs der Kandidat nicht nur sieht, wie es da hergeht, sondern selbst seine Rolle dabei erhält. Die Wirksamkeit auf dem Spielhof und Spielplatz, sowie auf Spaziergängen darf freilich nicht bis auf die letzte Zeit verschoben werden, und die Behandlung der Schüler bei diesen Gelegenheiten wird schon bei Besprechungen über Disziplin erwogen, aber die Besprechung der speziefisch-erziehlichen Arbeit, die hier an den Kindern gethan werden kann, das Eingehen auf ihre persönlichen Bedürfnisse und die Verwertung ihrer besonderen Liebhabereien zu erziehlicher Einwirkung, kann erst eintreten, wo der Kandidat lernt als Ordinarius sich um die ganze Entwicklung des Kindes kümmern und mit dem Haus in Beziehung tritt, wo die besonderen Bedürfnisse und Liebhabereien der Schüler ihre Wurzeln haben.

So ungefähr pflege ich die Kandidaten mittelst wöchentlich einmaliger Besprechung und entsprechend geordnetem Hospitieren und Arbeiten derselben in Verständnis und Ausübung ihres Berufs einzuführen. Die öffentlichen Lektionen der Kandidaten werden so geordnet, dafs möglichst alle Aufgaben der mannigfaltigen Unterrichtsarbeit: Aneignung eines neuen Pensums, gröfsere Repetition, Korrekturbesprechung u. dgl. auftreten und ihre Lösung von jedem Kandidaten ein oder mehrere Male versucht wird, sie laufen den theoretischen Unterweisungen in den wöchentlichen Besprechungen parallel und bilden die praktische Ergänzung zu diesen. In der kritischen Besprechung, die jeder solchen Lektion folgt, wird, damit nichts vergessen wird und die Besprechung rüstig vorwärts schreitet, ein fester Gang eingehalten, der von der Beurteilung des Äufseren (Zimmerordnung, Haltung der Schüler, Haltung des Lehrers) fortschreitet zur Besprechung der Lektion selbst, ihres Inhalts (Stoffauswahl und -zurüstung), ihres Ganges (ob den Forderungen der Formalstufen entsprechend) und ihrer äufseren Form (Vortrag, Fragestellung, Antworten der Schüler, Einteilung, Ruhepunkte) und schliefst mit der Würdigung des Erfolges (was hinsichtlich des Wissens und Könnens, der Einsicht, der Gemütsbildung und der Willensanregungen bei den Schülern erreicht worden ist. Vgl. die „Gesichtspunkte für Beurteilung von Probelektionen“ in den „Lehrproben“ Heft 19, S. 97 ff.).

Diese Vor- und Nachbesprechungen der öffentlichen Lektionen geben zugleich Gelegenheit zur Erwägung spezieller fachtechnischer Fragen, wie über die beste Art, in das Verständnis geometrischer Gebilde einzuführen, oder wie ein deutsches, wie ein fremdsprachliches Lesestück zu behandeln, wie der grammatische Unterricht mit der Lektüre zu verbinden, wie Geschichtsrepetitionen am fruchtbarsten anzustellen sind u. dgl.

6. Schwierigkeiten.

1. Der oben beschriebene Gang ist kein systematischer — ein solcher würde beinahe umgekehrt verlaufen — er folgt vielmehr

den praktischen Bedürfnissen, wie es einzig zweckentsprechend sein dürfte. Die Hauptsache ist, dafs die umfangreiche Arbeit möglichst verteilt und jedem Zeitabschnitt seine eigentümliche Hauptaufgabe zugewiesen wird.

Soll aber nach einem solchen oder ähnlichen Plane verfahren werden, wie es denn nötig ist, so ist es nicht nur zu wünschen, sondern notwendig, dafs nur einmal im Jahre Kandidaten an derselben Schule eintreten, entweder zu Ostern oder im Herbst. Eintritt zu verschiedenen Zeiten stört den ganzen Plan. Diese Störung kann ganz gut vermieden werden, wenn gewissen Anstalten nur Ostern, anderen nur im Herbst Kandidaten zugewiesen werden.

2. Ferner ist es sehr wünschenswert, ja notwendig, dafs nicht lauter Kandidaten mit derselben wissenschaftlichen Lehrberechtigung einer Anstalt zugewiesen werden, sondern höchstens zwei von jeder Fakultät, da es sonst unmöglich ist, alle so zu beschäftigen, dafs einerseits der Unterricht nicht durch zu viel Probieren leidet und andererseits der zuständige Seminarlehrer in der Lage ist, allen vorzuunterrichten und bei allen zu hospitieren. Wenn beispielsweise einer Anstalt zwei Neusprachler zugewiesen werden, so mufs der betreffende Seminarlehrer schon mindestens 8 oder 9 Stunden und zwar in unteren oder mittleren Klassen, — denn diese eignen sich am besten, — für diese beiden Kandidaten übernehmen und die ersten Wochen in allen diesen Stunden vorunterrichten. Dann bleiben höchstens 12 Stunden für den Unterricht in den oberen Klassen, welchen zu vertreten in der Regel doch seine erste Aufgabe sein wird. Mehr wird ihm also gar nicht zugemutet werden können. Andrerseits ist es um des Wetteifers willen auch wieder wünschenswert, dafs mindestens zwei Kandidaten desselben Fachs vorhanden sind. Dafs aber überhaupt mehrere Fakultäten, womöglich immer alle Hauptfakultäten: Religion und Deutsch, Sprachen und Geschichte, Mathematik und Naturwissenschaften vertreten sind, das ist im Interesse allseitiger Anregung von grofser Wichtigkeit. Und wenn für jedes Fach noch ein Seminarlehrer vorhanden ist, so ist die Arbeit auch zu bewältigen, während bisher allerdings, wo der Direktor, wenn er seine Aufgabe ernst nahm, auch die Einführung

in die besondere Technik des einzelnen Faches mit übernehmen mufste, der umgekehrte Fall der bessere, ja der einzig annehmbare war, da sonst die Arbeit unmöglich bewältigt werden konnte.

3. An die förmliche und definitive Einstellung bestimmter Oberlehrer in diese Seminararbeit konnte der Verfasser auch an seiner Anstalt bisher nicht denken, weil die oben bezeichneten notwendigen Voraussetzungen fehlten. In dieser Hinsicht stehen ihm daher auch keine Erfahrungen zu Gebote. Dafs aber grundsätzliche Hemmnisse dieser Einrichtung in den Weg treten würden, glaubt er nicht besorgen zu müssen; denn da, wie dargelegt, den Kandidaten nicht irgend welche nur subjektiv berechtigte Methode oktroyiert, sondern sie nur zu einem einfach naturgemäfsen und zweckentsprechenden Handeln in ihrem Berufe angeleitet werden sollen, so wird es gelegentlich über Einzelheiten Meinungsverschiedenheiten, im ganzen aber keine grundsätzlichen Differenzen geben, wenn nur der gute Wille zu helfen vorhanden ist. In fachtechnischen Fragen ist das Urteil des Fachmannes entscheidend und da er so gut wie der Direktor sich bei seinen Entscheidungen nicht von dunklen Meinungen und dem blinden Vertrauen auf altererbte Traditionen, sondern von vernünftigen Gründen leiten lassen wird, so wird sich der Direktor hüten, überhaupt keine Veranlassung haben, zu widersprechen. Entstehen aber Meinungsverschiedenheiten, weil sich eine Sache nicht hinlänglich mit Gründen aufhellen läfst, nun, so wird darüber ebenso gut hinwegzukommen sein, wie über so viele in einem Kollegium von Männern nicht zu vermeidende Kollisionen. Aufrichtige Mannesachtung und ehrliche Anerkennung des *non liquet* wird dafür sorgen, dafs die Harmonie trotzdem nicht gestört wird und die Achtung der an den Kandidaten Arbeitenden keine Einbufse erleidet.

4. Was endlich den Abschlufs der Ausbildung durch eine Prüfung anlangt, so mag eine solche etwa nach dem zweiten Jahre an den Tag bringen, ob der Kandidat seinen zukünftigen Beruf und was dazu gehört nach allen Richtungen kennen gelernt hat. Wie es aber um seine praktische Tüchtigkeit steht, das weifs viel besser als es eine einmalige Probelektion, vollends wenn sie vor

unbekannten Schülern gehalten würde, ausweisen kann, der Direktor und die Seminarlehrer, wenn sie, wie oben beschrieben, an ihm gearbeitet, ihn fast täglich in seinem Thun beobachtet haben. Sie können hierüber auch ohne eine besondere Prüfung ein mafsgebendes Zeugnis ausstellen und wenn der Wortlaut desselben gemeinschaftlich festgestellt wird, so ist auch jeglichem Irrtum und jeder Parteilichkeit vorgebeugt, die in diesem Falle gewifs überhaupt nicht leicht zu befürchten steht. Natürlich werden sie gleichwohl behufs Klärung und Festigung ihres Urteils zum Schlufs Probelektionen halten lassen, aber mit derselben Klasse, die der Kandidat wohl kennt, nach den Persönlichkeiten wie nach dem Stand der Kenntnisse. Denn nur unter dieser Voraussetzung hat eine Probelektion überhaupt Sinn und Wert. Eine Lektion vor fremden Kindern deren Namen der Kandidat noch nicht einmal kennt, läfst gar keine sicheren Schlüsse über seine Fähigkeiten zu und kann sehr irre führen. Daher ja auch der einzig richtige Prüfungsmodus bei Berufungen der ist, dafs der Direktor der Anstalt, für die ein Lehrer gesucht wird, sich den zu Berufenden an seinem Ort, in seiner Klasse, in seinem gewohnten Unterricht unvermutet ansieht. Nur so kann man beides, Fähigkeiten und Treue im Dienst, einigermafsen kontrollieren und das kann der Direktor bei den Kandidaten alle Tage. Darum genügt für den Nachweis der praktischen Befähigung ein einfaches Zeugnis des Direktors und der Seminarlehrer wie bisher.

Anhang.

Übersicht über die Arbeit in Gymnasialseminaren.

I. Die Aufgaben.

1. Einführung in die Kunst die Schüler zu leiten (Disziplin).

2. Einführung in die Unterrichtskunst, die technische und die erziehliche.

3. Einführung in den Organismus
a) der einzelnen Fächer,
b) jeder Klasse,
c) der ganzen Unterrichtsarbeit der höheren Schulen.

4. Einführung in die besonderen pädagogischen Aufgaben der Schule aufser dem Unterricht.

5. Einführung in die allgemeine und besondere pädagogische und didaktische Litteratur.

II. Die Mittel.

Die Mittel, durch welche diese Aufgaben gelöst werden, sind
1. Unterweisung, 2. Vorbild, 3. Übung, 4. Kritik.

Der Anwendung dieser Mittel dienen folgende Veranstaltungen:

1. Konferenzen mit den Kandidaten:
a) In den ersten beiden Wochen mehrere, dann jede Woche eine Konferenz zur Besprechung der allgemeinen pädagogischen und didaktischen Grundsätze unter Leitung des Direktors,
b) in der ersten Woche mindestens 2, später alle 4 Wochen mindestens eine Konferenz zur Besprechung des besonderen Faches unter Leitung des Fachlehrers.

2. Das Hospitieren der Kandidaten:

a) einzeln, bei allen Lehrern nach einem vom Direktor entworfenen Plane,

b) in öffentlichen Lektionen der Seminar- (und anderen) Lehrer vor dem ganzen Seminar oder der ganzen Lehrerschaft mit nachfolgender gemeinsamer Besprechung.

3. Das Unterrichten der Kandidaten:

a) Der regelmäfsige Unterricht, welchen jeder Kandidat sofort bei seinem Eintritt fürs ganze Jahr übernimmt,

b) der öffentliche Unterricht der Kandidaten vor versammeltem Seminar, mindestens 4-, womöglich 8mal im Jahr für jeden Kandidaten.

4. Besprechungen des Unterrichts der Kandidaten:

a) Die persönliche Kritik, welche der Direktor und die Seminarlehrer dem einzelnen Kandidaten nach jedem Einzelbesuch seiner Lektionen angedeihen lassen,

b) die allgemeine Kritik in der Nachbesprechung nach dem öffentlichen Unterricht des Kandidaten. Diesen beurteilt da

α) zuerst der unterrichtende Kandidat selbst (Selbstkritik),
β) einer der anderen Kandidaten (Kritiker),
γ) der zuständige Seminarlehrer,
δ) die übrigen Seminarlehrer und der Direktor.

c) Dem öffentlichen Unterrichte eines Kandidaten geht jedesmal eine Kritik seiner Präparation zu dieser Stunde vorher, geübt vom Seminarlehrer und Direktor.

III. Verteilung der Arbeit

unter die Mitglieder des Seminars.

A. Aufgaben des Direktors.

1. Er bezeichnet die Seminarlehrer und ordnet und leitet die gesamte Arbeit.

2. Er führt die Kandidaten

a) in die allgemeinen pädagogischen und didaktischen Grundsätze, sowie

b) in den Organismus der Arbeit der einzelnen Klasse und der gesamten Anstalt, überhaupt des höheren Schulunterrichts ein und bestimmt so den Geist der ganzen Ausbildung, wie er für ihren Erfolg verantwortlich ist,

c) auch mit der einschlägigen Litteratur macht er die Kandidaten vertraut.

3. Er hält den Kandidaten Musterlektionen je nach Bedarf in verschiedenen Klassen, besucht und kritisiert ihre eignen Lektionen und entwirft den Hospitierplan.

4. Er ordnet den öffentlichen Unterricht der Kandidaten wie der Seminarlehrer an und leitet die Vor- und Nachbesprechung über jenen.

5. Er entwirft nach Anhörung der Seminarlehrer das Probejahrzeugnis wie er die Kandidaten einführt, verpflicht und entläfst.

B. Die Aufgaben der Seminarlehrer.

1. Sie führen die Kandidaten in besonderen Besprechungen in die besonderen Lehrmittel, Lehrmethoden und den Lehrgang des betreffenden Faches in den einzelnen Klassen wie in dem ganzen Schulorganismus und endlich in die didaktische Fachlitteratur ein.

2. a) Sie geben den Kandidaten besonders in den ersten Wochen in dem von ihnen zu übernehmenden Fache Musterlektionen,

b) besuchen und kritisieren die Stunden der Kandidaten, die ersten stets, die späteren von Zeit zu Zeit,

c) überwachen überhaupt den ganzen Unterricht der Kandidaten, besonders die Präparation, die Korrekturen, die Bemessung der Aufgaben u. dergl. und unterstützen sie mit ihrem Rat. Dem Lehrerkollegium gegenüber tragen sie die Verantwortung für den Erfolg des dem Kandidaten anvertrauten Unterrichts.

3. Sie nehmen an allen öffentlichen Lektionen der Kandidaten oder Seminarlehrer vor dem ganzen Seminar und an deren Vor- und Nachbesprechung teil.

4. Sie geben ihr Urteil für das Probejahrzeugnis schriftlich an den Direktor ab (und unterzeichnen es).

C. Die Aufgaben der übrigen Lehrer.

a) Der Ordinarius der Klasse, in welcher der Kandidat unterrichtet.
   1. Er orientiert den Kandidaten über die einzelnen Schüler, besonders in sittlicher Hinsicht,
   2. er läfst ihn Anteil nehmen an den Turnspielen, Ausflügen, Arbeiten in Werkstatt und Schulgarten,
   3. er ist ihm behilflich beim Verkehr mit dem Hause und allen erziehlichen Mitteln,
   4. er giebt ihm Musterlektionen, in welchen besonders die erziehliche Seite, vor allem die Konzentration hervortritt.

b) Die übrigen Lehrer lassen die Kandidaten ebenfalls bei sich hospitieren nach dem vom Direktor entworfenen Plane und geben ihnen gelegentliche Winke.

D. Aufgaben der Kandidaten.

1. Sie übernehmen sofort bei ihrem Eintritt ein oder höchstens zwei verwandte Unterrichtsfächer von nicht über 11, bez. 12 wöchentlichen Stunden[1]) für das ganze Jahr mit allen sich daran knüpfenden Verpflichtungen als Korrekturen, Zensuren, Urteilsabgabe bei Versetzung u. dergl.

2. Aufserdem beteiligen sie sich an allen gemeinsamen Unternehmungen der Schule, als Turnspielen, Ausflügen, Reisen und an den nötigen Aufsichten in der Schule (Pausen) und aufser der Schule (Spiele), auch in Werkstatt und Garten. Auch an allen

---

1) Diese Zahl mufs angenommen werden, damit die Möglichkeit geboten ist, einem Kandidaten den zusammengehörenden Unterricht im Deutschen und Lateinischen in Sexta zu übertragen.

Konferenzen und Festlichkeiten, Andachten, Wochen-, Semester-, Jahresschlüssen haben sie teilzunehmen.

3. Aller Unterricht der Kandidaten mufs auf schriftlicher Präparation ruhen.

a) Schon vor Beginn des Unterrichts haben sich die Kandidaten mit dem gesamten ihnen übertragenen Pensum vertraut zu machen und es unter dem Beistand des vorgeordneten Seminarlehrers und an der Hand der Tradition der Schule, welche in schriftlichen Übersichten vorliegen und ihnen zugänglich gemacht werden mufs, auf die einzelnen Quartale und das des I. Quartals auch auf die einzelnen Monate und Wochen zu verteilen, während sie die Verteilung der Pensen der folgenden Quartale, wenn die allgemeinen Unterweisungen durch den Direktor und Seminarlehrer sie bereits so weit gefördert haben, selbständig besorgen und nur zur Billigung und Korrektur an den Seminarlehrer und Direktor einreichen.

b) Die ersten Stunden in dem übertragenen Fache geben die Kandidaten zwar nicht selbst, sondern der betreffende Seminarlehrer, aber die Kandidaten haben sich auf diese Stunden vorzubereiten, so gut sie können, wohnen, nachdem sie ihre Präparationsskizze eingereicht haben, dem Unterrichte bei und lassen sich hinterher über die befolgten Grundsätze orientieren.

c) Über die ersten Stunden, welche sie selbst erteilen, haben sie jedesmal eine ausgeführte Präparation einzureichen, welche der Direktor oder Seminarlehrer vorher mit ihnen bespricht, um Fehlern möglichst vorzubeugen.

4. Mindestens viermal, womöglich achtmal im Jahre hat jeder Kandidat eine öffentliche Lehrstunde vor sämtlichen Mitgliedern des Seminars zu halten.

a) Dazu hat er eine schriftliche, auch die einzelne Frage skizzierende Präparation einzureichen, welche der Oberlehrer mit Kritik an den Direktor gelangen läfst.

b) In einer Vorberatung, die unter Umständen in eine der regelmäfsigen Besprechungen verlegt werden kann, wird der Gang der Lektion theoretisch besprochen, in einer nachfolgenden Konferenz der Ausfall kritisiert. (Siehe oben!) Er hat eine Selbstkritik zu liefern.

5. Für die allgemeinen Besprechungen unter Leitung des Direktors sowie für die besonderen unter Leitung des Seminarlehrers haben die Kandidaten etwa geforderte Referate zu liefern.

6. Die Kandidaten hospitieren nach einem vom Direktor entworfenen Plane. (Siehe unten!)

7. Die Kandidaten werden angehalten, ein Tagebuch zu führen, in welches sie besonders auch gemachte Fehler und ungünstige Erfahrungen wie glückliche Griffe notieren zu späterer Beachtung.

IV. Gang der Ausbildung
oder Verteilung der Arbeit auf das Jahr.

I. Quartal: Nach Besprechung der Instruktion und der Aufgabe im grofsen zum Behuf der Verpflichtung

1. Einführung in den Geist und die Mittel einer guten Disziplin, sowie in alle äufseren Ordnungen der Anstalt, welche ihr dienen.

   Hospitieren bei den Meistern der Disziplin und in allen Stunden der Klasse, in welcher der Kandidat zu unterrichten hat.

   Litterarisches Haupthilfsmittel: Ziller, „Regierung der Kinder.“ Leipzig, Teubner 1857.

2. Einführung in die Technik des Unterrichts überhaupt und des betreffenden Faches im besonderen, auch in die Repetier- und Korrigierkunst.

   Hospitieren bei den Meistern der Unterrichtskunst, besonders dem betreffenden Fachlehrer.

   Litterarische Haupthilfsmittel: Wiget, „Die formalen Stufen etc.“ Chur 1884. Frick, Didaktischer Katechismus, Lehrproben Heft 1 u. 2, 16 u. 18, die entsprechenden Abschnitte in Schillers Handbuch, besonders § 20 und § 21.

Zur Abwechselung, wenn sich infolge Eintritts neuer Kandidaten im Herbst die Arbeit für die älteren Kandidaten wiederholt, lege ich statt Wigets Formalstufen Dörpfelds „Denken und Gedächtnis", Gütersloh 1886 oder K. Langes „Apperzeption", Plauen 1887, 3. Aufl. 1888, zu Grunde.

II. Quartal: Einführung in die pädagogische Kunst des Unterrichts, in die Kunst, den Unterricht erziehlich zu gestalten: wie Interesse geweckt, die Selbstthätigkeit und Selbständigkeit der Schüler erzeugt, Konzentration, d. i. Fühlung mit den andern Fächern erzielt wird. Einführung in den Lehrorganismus der betreffenden Klasse.

Hospitieren beim Ordinarius der Klasse, wie in allem Unterricht derselben Klasse.

Litterarische Haupthilfsmittel: Willmann, Pädagog. Vorträge, Leipzig 1886. V. Ziller, Allgemeine Pädagogik § 17—20, Leipzig 1884. Willmann, Didaktik II., Braunschweig 1888.

III. Quartal: Einführung in den Gesamtorganismus der Schule und des Fachs. Studium der Lehrpläne, der Bedeutung jedes, besonders des Spezialfaches, des Kandidaten, für die allgemeine Bildung.

Hospitieren in den anderen, auch den oberen Klassen, besonders in Fächern, welche die Konzentration im grofsen begünstigen, wie Religion, Deutsch, Geographie u. dergl.

Litterarische Haupthilfsmittel: Willmann, Vorträge, VI und die entsprechenden Abschnitte in Schrader, Schiller, Ziller, Willmann Didaktik II.

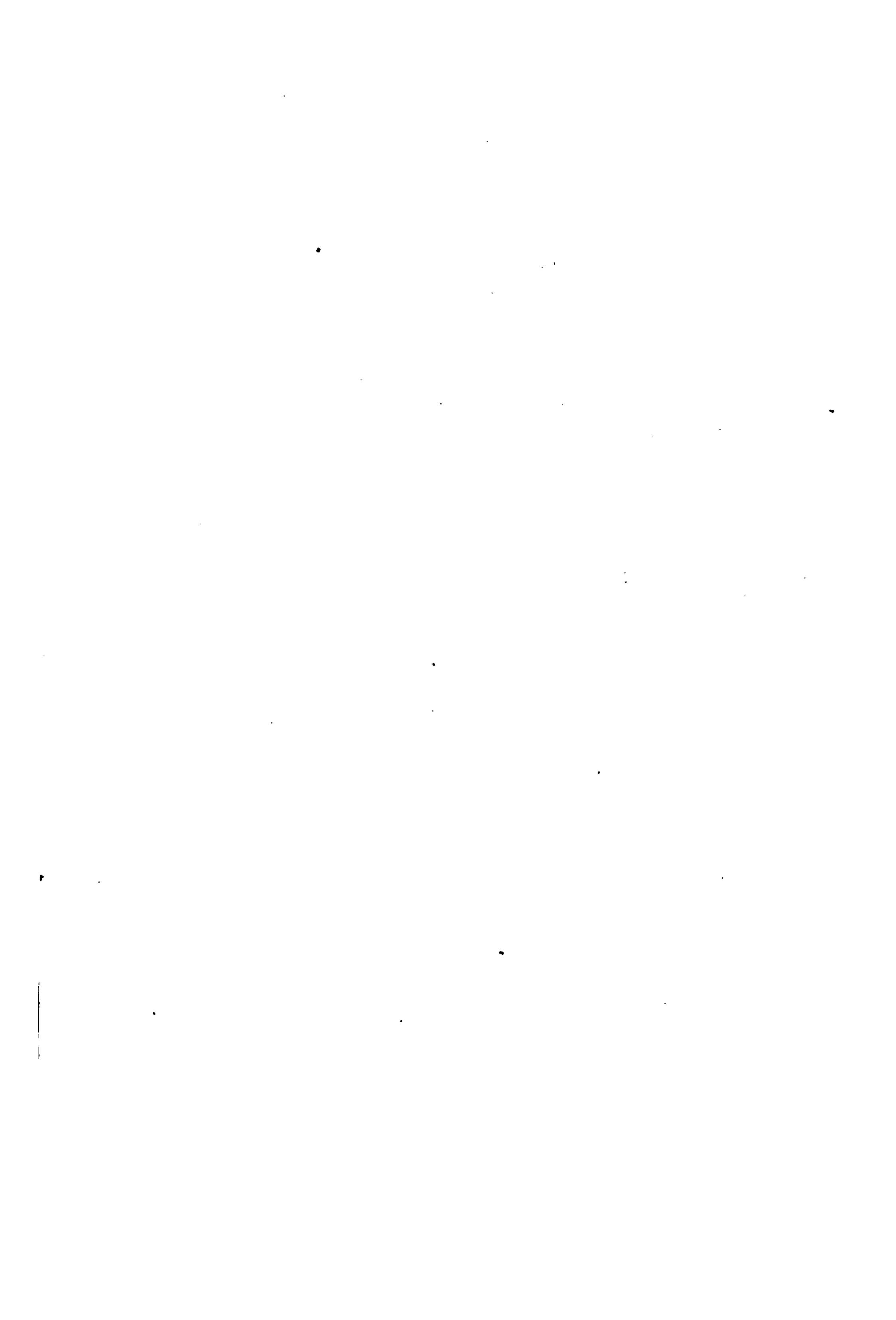
IV. Quartal: Einführung in die besonderen Mittel der Erziehung aufser dem Unterricht: Umgang mit den Schülern auf Spielplatz, Spaziergang, in der Werkstatt etc., Verkehr mit den Eltern, Feste etc.

Hospitieren beim Ordinarius.

Litterarische Haupthilfsmittel: Schiller § 10—17. Ziller, Allg. Pädagogik § 28, 29. Wiese, Verordnungen und Gesetze.

Wie die allgemeine, so beschränkt sich auch die fachtechnische Unterweisung am besten zunächst auf wenige hervorragende Schriften. Fürs Deutsche hat der Verfasser Hildebrands treffliches Buch vom Deutschen Sprachunterricht, 3. Auflage, Leipzig 1887, für das Französische Münchs Schrift über den französischen Unterricht, Heilbronn 1883, für die Mathematik Falkes Propädeutik der Geometrie, Leipzig 1866 und die passenden Abhandlungen in den Jahrbüchern für wissenschaftliche Pädagogik besonders geeignet gefunden. Auf die übrigen Schriften, wie sie in reichlicher Zahl im 16. Heft der „Lehrproben" aufgeführt sind, genügt es einfach aufmerksam und jede neue Erscheinung nach Möglichkeit den Kandidaten durch Anschaffung für die Lehrerbibliothek zugänglich zu machen.

Halle a. S., Buchdruckerei des Waisenhauses.



Sach, August, **Deutsches Leben in der Vergangenheit.** Erster Band. 1890. gr. 8. (VIII u. 804 S.) geh. 6 ℳ. Eleganter Original-Einband dazu 1,50 ℳ.

Auf Grund der anerkannt besten Quellen, die am Ende jedes Abschnittes namhaft gemacht sind, stellt der Verfasser eine Reihe prächtiger Kulturbilder zusammen, welche von nahezu allen charakteristischen Erscheinungen des öffentlichen und privaten, des geistigen und materiellen Lebens in Deutschland während der germanischen Urzeit, der Völkerwanderung, der karolingischen Periode, der Kreuzzüge sowie des 14. u. 15. Jahrhunderts eine klare Vorstellung geben. Auch dieses Buch gehört ebenso wie desselben Verfassers „Deutsche Heimat" zu denen, die Eingang in jeder deutschen Familie finden sollten.

(Seemann, Litterarischer Jahresbericht 1889.)

Der Verfasser, welcher vor kurzem eine ansprechende Sammlung geographischer Schilderungen unter dem Titel „Die deutsche Heimat" herausgegeben hat, bietet hier in einem stattlichen, schön gedruckten Bande eine Reihe von 58 Geschichtsbildern, durch welche das Kulturleben unseres Volkes im Mittelalter nach seinen verschiedenen Richtungen veranschaulicht werden soll. Bei jedem Stück ist angegeben, welche neueren Werke dazu benutzt worden sind, und man bemerkt bald, dafs der Verf. sich in der neueren Litteratur fleifsig umgesehen hat; auch Schilderungen aus zeitgenössischen Berichten sind oft mit Geschick hineinverwebt. Die Anlage des Buches hat Ähnlichkeit mit Freytags geschätzten „Bildern aus der deutschen Vergangenheit;" doch hat der Verf. darauf verzichtet, in der Wärme der aus eignem Gemüt quellenden Betrachtung mit Freytag zu wetteifern, und dafür einen gröfseren Reichtum geschichtlichen Materials beigebracht.

(Zeitschr. f. Gymnasialwesen 1890. No. 1.)

— — **Die deutsche Heimat.** Landschaft und Volkstum. Mit Abbildungen der Originalaufnahmen und Zeichnungen von F. Knab, A. Lewy und F. Lindner in Holz gestochen vom xylographischen Institut v. O. Roth in Leipzig. Lex. 8. (XII u. 660 S.) geh. 7,50 ℳ. Eleganter Original-Einband dazu 2 ℳ.

Fürwahr, eine dankenswerte Aufgabe, Land und Leute Deutschlands in charakteristischen Bildern zur lebendigen Anschauung zu bringen! Da lernen wir Leiden und Freuden bei allen deutschen Stämmen seit den ersten Regungen des Volkstums kennen, wie es sich in Liebe und Streit, in Liedern und Märchen kund giebt. Prächtige Holzschnitte unterstützen die 92 mit wohlthuender Frische geschriebenen Abhandlungen. Die „Heimat" sollte ein Heim finden in deutschen Hausbibliotheken.

(Cent.-Org. f. d. Interessen d. Realschulw. 1886. No. 15.)

Halle a. S., Buchdruckerei des Waisenhauses.





